DOCUMENT RESUME

ED 434 507 FL 025 938

TITLE	Lectura y Vida: Revista Latinoamericana de Lectura. (Reading and Life: Latin American Reading Magazine). 1998.
INSTITUTION	International Reading Association, Newark, DE.
ISSN	ISSN-0325-8637
PUB DATE	1998-00-00
NOTE	242p.
AVAILABLE FROM	International Reading Association, 800 Barksdale Road, Newark, DE 19714-8139. Web site: <http://www.reading.org>.
PUB TYPE	Collected Works - Serials (022)
LANGUAGE	Spanish
JOURNAL CIT	Lectura y Vida: Revista Latinoamericana de Lectura; v19 n1-4 1998
EDRS PRICE	MF01/PC10 Plus Postage.
DESCRIPTORS	*Bilingual Education; Bilingualism; Childrens Literature; Classroom Techniques; College Instruction; Educational Strategies; Elementary Secondary Education; Foreign Countries; Grade Repetition; Higher Education; *Language Processing; Language Research; Latin Americans; *Learning Processes; Linguistic Theory; *Literacy Education; Phonology; Preschool Education; *Reading Instruction; Spanish Speaking; Spelling; Teacher Education; *Writing Instruction
IDENTIFIERS	Argentina (Buenos Aires); Caribbean; Ecuador

ABSTRACT

The four 1998 issues of the journal on literacy education, entirely in Spanish, include these articles: "The Inevitable Radical Weakness of Language: Some Reflections about Forming Readers and Citizens" (Daniel Goldin); "Relationships among Reading and Writing, Thematic Units, Learning Through Research...In Search of Effective Instruction for Whole Language" (Timothy Shanahan); Comprehension and Textual Production in the Second Cycle of E.G.B.: Strategic Methodology" (Maria Isabel Lopez); "Games and Their Educational Implications in the Teaching of Literacy" (Ignacio Dalton and James F. Christie); "Reading Quickly, Thinking Carefully" (Graciela Perriconi); "Full Text: A New Challenge for Reading-Writing Instruction" (Octavio Henao Alvarez); "Using the Library, Reading, and Working with Street Children in Honduras" (Luis Mendez); "Diversity and Continuity in Writing and Editing Situations in Kindergarten" (Maria Claudia Molinari); "The Evaluation of Writing in a School Context: Implications for Practical Pedagogy" (Stella Serrano and Josefina Pena); "Mezquital, Malintzi and Chichimecas Mission: Language Awareness in the Development of Bilingual Literacy" (Norbert Francis); "Latin American Identity in Caribbean Children's Literature" (Gerardo Torres); "Construction of Face: Experience of a Reading/Writing Workshop in Greater Buenos Aires" (Carolina Espinosa); "An Unsuspected Dichotomy: The Boundary between Spelling and Writing in the Beginning Literacy Period" (Celia Diaz and Emilia Ferreiro); "Phonological Awareness and Reading: Theory and Research on a Complex Relationship" (Angela Signorini); "Whole Language in Multicultural Bilingual Education: Implications for Bilingual Teacher Training in Ecuador" (Annelies Merkx and Rolando Pichun Seguel); "Writing in First and Second Languages: A Two-Language Process" (Amparo Clavijo and Esperanza Torres); "Phonological Awareness in Preschool Children: The Possibility of Omitting the First

+++++ ED434507 Has Multi-page SFR---Level=1 +++++

Section" (Monica Alvarado); "Commentary on the Thesis of Monica Alvarado" (Sofia Vernon); "Literacy and Discrimination" (Mirta A. Mosches de Kosiner); "Adriana and Independent Retelling of Her Favorite Stories" (Angeles Molina Iturrondo); "University Students as Producers of Texts: A Team-Teaching Experience" (Adriana Bono and Sonia de la Barrera); "Reading Together: A Project with Children Repeating First Grade in a Public School in Brazil" (Mercedes Cupolillo, Regiana Souza Silva, Shamia Socorro and Keith Topping); "Reading and Life 93-97: A Social and Library Study" (Ana Sola Villazon, Pedro G. Enriquez and Fabricio Penna). Book reviews and professional notes are also included in each issue. (MSE)

****
* Reproductions supplied by EDRS are the best that can be made *
* from the original document. *
****

ED 434 507

Lectura y Vida: Revista Latinoamericana de Lectura (Reading and Life: Latin American Reading Magazine). Volume 19, Numbers 1-4, 1998.

PERMISSION TO REPRODUCE AND DISSEMINATE THIS MATERIAL HAS BEEN GRANTED BY

Janet R. Binkley

TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)

1

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION
Office of Educational Research and Improvement
EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)

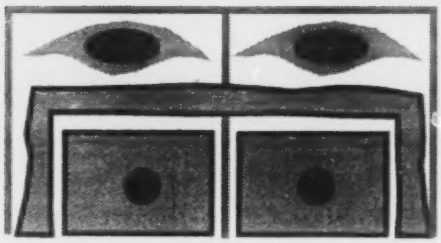
☐ This document has been reproduced as received from the person or organization originating it.

☐ Minor changes have been made to improve reproduction quality.

• Points of view or opinions stated in this document do not necessarily represent official OERI position or policy.

BEST COPY AVAILABLE

FL 025 938



El analfabetismo, fenómeno social
profundamente arraigado, representa
la negación del derecho fundamental de aprender,
conocer y comunicarse.

Actualmente existen en el mundo
cerca de mil millones de adultos
que no saben leer ni escribir.

Cien millones de niños en edad escolar
no tienen sitio donde aprender y amenazan
con engrosar las filas de los adultos
analfabetos del siglo XXI.

Crear un mundo en el que todos puedan
alfabetizarse representa un tremendo reto.

Unesco

Aquí aceptamos el desafío y, desde este lugar,
luchamos por el cambio.

17º CONGRESO MUNDIAL DE LECTURA

"GLOBAL LITERACY: DIALOGUE MAKES A DIFFERENCE"

21 al 24
de julio de 1998

OCHO RÍOS,
JAMAICA

International Reading Association

800 Barksdale Road
P.O. Box 8139
Newark, Delaware 19714–8139,
U.S.A.

lectura y vida

Revista Latinoamericana de Lectura
Año XIX - Número 1 - Marzo 1998

Publicación trimestral de la
Asociación Internacional de Lectura (IRA)

Directora

María Elena Rodríguez

Consejo Editorial Consultivo

● Berta P. de Braslavksy (Argentina) ● Irma Camargo de Ambía (Perú)
● Silvia Castrillón (Colombia) ● María Elvira Charria de Alonso (Colombia)
● Mabel Condemarín Grimberg (Chile) ● Alan N. Crawford (Estados Unidos)
● María Eugenia Dubois (Venezuela) ● Adolfo Elizaincín (Uruguay)
● Emilia Ferreiro (México) ● Artur Gomes de Morais (Brasil)
● Kenneth Goodman (Estados Unidos) ● Josette Jolibert (OREALC-Unesco–Chile)
● Delia Lerner (Argentina) ● Luis Méndez (Honduras)
● Magaly Muñoz de Pimentel (Venezuela) ● Diana Rivera Viera (Puerto Rico)
● Ruth Sáez Vega (Puerto Rico) ● Marta Eugenia Sánchez González (Costa Rica)
● Isabel Solé (España) ● Ana Teberosky (España)
● Vera Teixeira de Aguiar (Brasil) ● Gaby Vallejo (Bolivia)

Directora/Editora
María Elena Rodríguez

Asistente editorial
Marina Franco

Diseño de tapa / Diagramación
Patricia Leguizamón

Composición y armado
Lectura y Vida

Imprenta
Color EFE - Paso 192 - Avellaneda

Redacción
Lavalle 2116 - 8° B
(1051) Buenos Aires - Argentina
Tel: 953-3211 / Fax: (54-1) 951-7508

Las ilustraciones pertenecen a Carlos Boccardo

Dirección Postal
Casilla de Correo 124, Sucursal 13
(1413) Buenos Aires, Argentina

Aparece en marzo, junio, setiembre y diciembre

Registro de la Propiedad Intelectual N° 665.219

Los artículos y fotografías no pueden reproducirse total o parcialmente sin la autorización escrita de LECTURA Y VIDA, **Revista Latinoamericana de Lectura**. Los artículos firmados no expresan necesariamente la opinión de la Asociación Internacional de Lectura o de la Redacción de la revista. LECTURA Y VIDA es un foro abierto para el intercambio de información sobre teoría, investigación y práctica de la lectura y escritura.

CORREO ARGENTINO CENTRAL | FRANQUEO PAGADO | CONCESIÓN Nº 1554

ISSN 0325-8637
CODEN LVIDDG

sumario

Editorial 4

La inevitable debilidad radical del lenguaje, algunas reflexiones sobre la formación de lectores y la formación de ciudadanos — **Daniel Goldin (México)** 5
Reflexiones en torno de las múltiples y complejas funciones que cumple la cultura escrita en nuestra sociedad y de las prácticas discursivas a través de las cuales nos construimos como ciudadanos.

Relaciones entre lectura y escritura, unidades temáticas, aprendizaje mediante investigación... En busca de la instrucción eficaz para una alfabetización integrada — **Timothy Shanahan (Estados Unidos)** 17
A partir de los resultados de investigaciones recientes que demuestran los alcances y las dificultades de la enseñanza integrada de lectura y escritura, el autor establece algunos requisitos ineludibles para una integración eficaz.

Comprensión y producción textual en el segundo ciclo de la E.G.B.: estrategias metodológicas — **María Isabel López (Argentina)** 27
Desarrollo de un proyecto de Lengua –escritura de un cuento– en el marco de una investigación participativa, que postula la interacción entre los procesos de comprensión, producción y reflexión metalingüística.

El juego y sus implicancias educativas en el aprendizaje de la alfabetización — **Ignacio Dalton (Argentina) y James F. Christie (Estados Unidos)** 39
Se propone la creación de centros lúdicos en el aula, en los cuales los niños van aprendiendo a leer y escribir, a través de situaciones de juego sociodramático.

Leer sin urgencias, pensar con tiempo — **Graciela Perriconi (Argentina)** 47
Enfoque crítico de los modos y las formas que adopta la lectura en este fin de siglo impregnado por la presión mediática.

El texto electrónico: un nuevo reto para la didáctica de la lecto-escritura — **Octavio Henao Álvarez (Colombia)** 51
Consideraciones acerca de las nuevas formas de lectura y escritura que tienen lugar gracias al desarrollo del hipertexto, y de las posibilidades pedagógicas y didácticas que ofrece la tecnología multimedial.

Literatura infantil y juvenil — **María Luisa Cresta de Leguizamón (Argentina)** 56
Libros recomendados para niños y adolescentes.

La biblioteca, la lectura y el trabajo con los niños de la calle en Honduras — **Luis Méndez (Honduras)** 57
Relato de una experiencia de trabajo con niños de la calle que aporta alternativas variadas para favorecer el encuentro de estos chicos con la lectura.

Libros y revistas 61

Informaciones 63

BEST COPY AVAILABLE

Editorial

Sí, y aunque ahora nos resulte difícil tomar plena conciencia de lo que ello significa, con este número de marzo iniciamos el año XIX de publicación. Y ya pasaron –al sumar la etapa de preparación previa– veinte años de trabajo en un proyecto editorial que, como todos, ha tenido sus logros y sus fracasos, sus etapas de calma y sus turbulencias. Muchas veces ha peligrado la continuidad de esta revista pero, a la vez –también–, en muchas otras ocasiones hemos podido darle una mayor proyección y asegurar así su permanencia. Esta proyección se ha dado, principalmente, cuando logramos hacer actividades a su alrededor –como congresos, cursos, simposios y seminarios– que nos han permitido acercarnos más a nuestros lectores, y acercar los autores a los lectores, en espacios de reflexión y de discusión de distintas propuestas.

El solo hecho de haber podido iniciar este año XIX muestra el apoyo de la **Asociación Internacional de Lectura**, la ayuda invalorable de los autores, la colaboración desinteresada de los miembros del **Consejo Editorial Consultivo** y la fidelidad de muchos suscriptores que nos han acompañado a lo largo de todos estos años. Para todos ellos nuestro agradecimiento muy especial, porque nos demuestran que vale la pena continuar intentando ayudar en algo al mejoramiento de la alfabetización en América Latina.

Esta revista va a un público muy dispar: maestros, profesores de enseñanza media, formadores de maestros, especialistas en lectura, investigadores, bibliotecarios, estudiantes avanzados de ciencias de la educación, de psicología, etc., radicados, en su amplia mayoría, en diferentes países de América Latina y en los Estados Unidos. (Argentina tiene el mayor número de socios, seguido por Estados Unidos.) Responder a este público tan diverso hace muy difícil la toma de decisiones acerca de la organización de cada número de la revista. Y, obviamente, nunca habremos de conformar a todos.

Las críticas que nos llegan muestran a las claras las diferencias de intereses de nuestros lectores. Se nos dice, por un lado, que privilegiamos de manera notable la teoría; por otro, que hay demasiadas investigaciones que están lejos de nuestras aulas; y, con la misma frecuencia, se nos insiste en que incluimos demasiados trabajos sobre prácticas de aula que terminan repitiendo lo que ya se ha hecho o ya se conoce mucho.

En especial, en los Estados Unidos, ya desde hace cierto tiempo va adquiriendo entidad una observación que funciona como pedido, como crítica y como sugerencia: **Lectura y Vida** debe incluir más trabajos (y para muchos la totalidad de la revista debiera estar destinada a ellos) que orienten de manera directa las prácticas de clase. Nosotros esbozamos diversas respuestas. Algunas giran en torno de cuestiones de carácter práctico (p.e. variedad de intereses de nuestro público lector); otras, en cambio, promueven discusiones de carácter teórico (p.e. ¿cómo se construye el rol docente? ¿desde qué concepciones de la enseñanza aprendizaje se evalúan los alcances de las propuestas, que ocupan un número importante de páginas en los últimos años?... y otras muchas).

Sin embargo, creemos que es importante para nosotros escuchar otras voces, las voces de aquellos que ya antes nos han ayudado con sus observaciones y, también, las de quienes nos han acompañado con la lectura de los artículos, aunque nunca nos hayan escrito. Les pedimos un momento de su tiempo –de ese tiempo tan cargado de demandas– para que nos hagan saber p.e. qué es lo que les gusta o interesa más de **Lectura y Vida**; en qué aspectos de su tarea profesional les resulta útil; qué calificación (excelente, buena, regular, pobre) le darían a la revista en cuanto a la adecuación de sus contenidos, cobertura de los temas, utilidad de la información, organización y legibilidad; qué aspectos deberían mejorarse y otras cuestiones que consideren que nosotros debemos tomar en cuenta para cumplir con el compromiso que asumimos 19 años atrás: ayudar a la construcción de lectores y escritores.

LA DIRECCIÓN

DANIEL GOLDIN

La inevitable debilidad radical del lenguaje, algunas reflexiones sobre la formación de lectores y la formación de ciudadanos

El título de esta presentación* es, cuando menos, algo extravagante. Permítanme disculparme con una larga introducción.

La educación preescolar y primaria en Latinoamérica sufre una suerte contradictoria. En nuestros países nadie duda de la trascendencia de los primeros años de vida en la formación cognitiva y afectiva del ser humano. Sin embargo, y paradójicamente, el sector inicial de la educación sigue siendo un sector en carencia perpetua. No creo necesario abundar en ella, ustedes la conocen y padecen. Si nuestros países no tuvieran una estructura piramidal tan pronunciada, la educación de la primera infancia no sería lo que funcionalmente es: un gran cernidor que reproduce la estructura piramidal.

Pero la educación no sólo cumple una función conservadora del orden social. Es también un mecanismo decisivo para el cambio. Y es en esa tensión entre dos funciones contradictorias inherentes a la educación que el tema de la formación de lectores y ciudadanos tiene significación.

Porque numerosos estudios han puesto al descubierto que una deficiente educación primaria perpetúa la inequidad, muchos hemos visto en ella un enorme potencial para transformar los problemas estructurales de nuestra sociedad.

Quiero entender así, al menos, a una parte de las campañas de animación a la lectura que proliferan en la región con belicosa efervescencia. Pero es tal la urgencia de actuar que, con frecuencia, la instrumentación de una política educativa de mejora se convierte en una fábrica para producir cursos al vapor.

Con urgencia responden las instituciones a la solicitud apremiante del maestro de primaria. Y, quizá por voluntad de actuar rápido, no pocas veces este profesor prefiere concebirse como mero receptor de un saber práctico. "No quiero mucha filosofía, quiero saber cómo lo hago. Dame consejos prácticos", es una petición que los que trabajamos con maestros escuchamos con frecuencia.

Esta plática parte de una posición contraria. Parte de la idea de que es importante recuperar para los maestros un espacio para la reflexión. Parte también de la creencia de que en materia de educación no sólo

El autor estudió Lengua y Literatura hispánica en la Universidad Autónoma de México. Creó y dirige los proyectos de libros para niños y formación de lectores del Fondo de Cultura Económica y es el Director-editor de ***Espacios para la Lectura****.*

es difícil sino contradictorio avanzar en el qué hacer si no se entiende el por qué o, peor aún, si no se percibe la trascendencia de la actividad educativa.

Asumo que el maestro que busca generar en el alumno inquietud por participar en la construcción del conocimiento no podrá conseguirlo si no se concibe a sí mismo como un investigador de su propio oficio.

Y he querido ser consecuente con esta afirmación.

Cuando Bernarda Carmona me invitó a venir le señalé diferentes temas sobre los que podía hablar. Temas que, por decirlo en lenguaje propio de niños, "ya me sé". Pero le dije que mi verdadero interés era la formación de ciudadanos. Desde hacía muchos años había decidido que mi trabajo no era producir ni vender libros solamente, sino formar lectores, o para ser más precisos, ayudar a formar un tipo especial de lectores. En esos días leí un poema de Olga Orozco en el que ella hablaba de su entrega a las palabras y de cómo éstas siempre se desvanecían.

Quiero compartir con ustedes un fragmento: cuando la poeta descubre que las palabras son menos que las últimas borras de un color, que un suspiro en la hierba, fantasmas que ni siquiera se asemejan al reflejo que fueron.

> "Entonces ¿no habrá nada que se mantenga en su lugar, nada que se confunda con su nombre desde la piel hasta los huesos?"

Me conmovió su acercamiento a la palabra escrita, su aceptación de esa imposibilidad como su condición de ser, y, sobre todo, el título: "En el final era el verbo". Aunque la palabra fuera siempre esquiva y huidiza, Orozco la había elegido como su forma de habitar nuestro mundo precario. Esa aceptación de lo paradójico enaltecía su elección. La palabra no es sólo origen, como nos transmite el mito, podía ser también destino. Un raro y frágil destino.

Pensé que en otros terrenos, digamos en el político, son pocos los que aceptan esto con tal claridad, y que la lección que nos ha dado el siglo XX es que es en la **rebelde** (y subrayo la palabra) aceptación de las más profundas contradicciones, y no en su pretendida aniquilación, como podremos construir un mundo más justo y más humano.

Entonces se me ocurrió el título de esta plática "La inevitable debilidad radical del lenguaje, algunas reflexiones sobre la formación de lectores y la formación de ciudadanos".

No sabía en ese entonces a qué punto, ni por qué estaban ligadas las dos frases. Y, para ser honestos, todos los conceptos implicados en el título no pasaban de ser una nebulosa intuición.

Sabía que la humanidad ha temido siempre lo fugaz, lo aleatorio e imprevisible. Tal vez porque lo cambiante es inequívoco anuncio de nuestra condición perecedera. Sabía que por ello encontramos consuelo y sosiego en lo constante, lo predecible, lo repetitivo, remedo acaso de una eternidad imposible. Es un saber casi instintivo que cada madre actualiza al instituir pequeños ritos domésticos para serenar a sus pequeños.

Tenía claro que de muchas formas el hombre ha depositado en la escritura su esperanza de trascender el mundo mutable. Por eso el dicho popular equiparaba escribir un libro con plantar un árbol o tener un hijo.

Escritura proviene etimológicamente de **grabar**. La primera escritura es la de nuestro nombre, la firma, y firmar proviene del verbo indoeuropeo *dher*: detener, sostener. Había constatado en mí y en muchos niños como esta simple operación le otorgaba al firmante una nueva presencia en el mundo.

En mi cabeza rondaba también la idea de que de alguna forma la molestia del hombre ante la fugacidad y lo aleatorio se ligaba a la inquietud que sentimos por la subjetividad ajena. Los otros son finalmente siempre imprevisibles e incontrolables. Y trazaba una analogía poco clara entre la subjetividad identificada con la fugacidad de lo oral, y la objetividad identificada con la escritura. Palabras pronunciadas, abiertas e imperfectas: puro viento. Palabras escritas, cerradas, perfectas en su contundencia, insolentes desde ese lugar que ha superado la transitoria condición humana.

A estas atribuciones, su capacidad para permanecer, para fijar el sentido, para eliminar la subjetividad, para vencer al tiempo y a la muerte, las identificaba con la fortaleza del lenguaje.

Vagamente intuía que de alguna forma en esta fortaleza atribuida a la palabra escrita se fundaba el enorme poder que muchos le asignaban a la lectura. Las palabras grabadas en el tex-

to, al ser leídas, se debían grabar en la mente de los lectores. Dicho así, suena ridículo, pero ésta es la suposición que está en el fondo de la censura y de muchas creencias pedagógicas. Cuando un mentor prescribe un libro para encaminar a los niños por el recto camino del bien, cuando un dictador quema otro para evitar que la gente piense críticamente, ¿no le están atribuyendo a la palabra escrita un poder moldeador sobre la conducta humana?, ¿no están esquemáticamente suponiendo que lo que el texto dice se graba en la mente y desde ahí norma la conducta de la gente? También los historiadores solían creer que las ideas de un libro se imprimen en la conducta de los pueblos como un sello de hierro en la cera y por eso acostumbraban interpretar como origen de determinado movimiento social la aparición de tal o cual libro, como ha señalado con sorna Roger Chartier.

Me pareció importante explorar estas asociaciones y analizar las atribuciones que solemos darle a la palabra escrita. Ver cómo éstas sustentaban concepciones y prácticas concretas, y después revisar con ojos críticos la pregonada vinculación entre formación de lectores y ciudadanos.

Me era todavía más importante porque mi propia experiencia como usuario habitual de la cultura escrita me ha permitido comprender que esas atribuciones son, al menos, parcialmente falsas. Y que la escritura no consigue vencer a la muerte, a lo aleatorio, a lo fugaz, a lo impredecible.

De hecho la literatura está llena de testimonios así, –desde el "yo soy otro" de Rimbaud, hasta el "Ay, que tú escapes en el momento mismo que habías alcanzado tu definición mejor" de Lezama Lima–, la experiencia literaria da constante cuenta de como la escritura ayuda a comprender mejor la otredad, lo aleatorio, lo subjetivo y lo fugaz, no a remediarlos. Muchos niños lo pueden percibir, aunque en la escuela habitualmente se niegue con ahínco la apertura a esa otra faceta de la realidad a través de la palabra escrita.

Y años y años de leer libros y hablar de ellos, de compartir o guiar lecturas me daban la certeza, ésta sí total, de que la lectura siempre tiene algo de inaprehensible, algo que escapa al pleno control, incluso propio.

Por oposición –y en el lenguaje nebuloso de mis intuiciones–, llamaba **debilidad radical del lenguaje** a esa imposibilidad de fijar y controlar, a esa apertura a lo otro y los otros. ¿Por qué si eso que yo llamaba la debilidad del lenguaje puede ser percibido por cualquier lector que se ponga a reflexionar, la escuela y otras instituciones la rechazan con tanto empeño?

Me parecía que quizás en esa reacción contra la debilidad del lenguaje se encontraban algunas claves importantes para la comprensión de un modelo de educación lectora estrechamente racional y de ciudadanía excluyente. Ésta era finalmente la intuición que había que investigar. Pero ¿por dónde empezar esa pesquisa?

Todos estos atributos otorgados a la palabra fijada por gracia de la escritura sólo eran posibles en sociedades donde la escritura operaba. Por tanto había que sumergirse en la historia de las significaciones sociales de las prácticas de la escritura para comprenderlas. Y de ahí retomar camino.

En el tiempo de preparación de esta plática he ido encontrando algunas confirmaciones de estas primeras intuiciones y nuevos problemas. A decir verdad se me han abierto muchas más dudas que las que he acallado.

La comprensión de estos problemas amerita entrar en campos de conocimientos muy amplios (antropología, historia, lingüística, filosofía, sociología, etc.). Y por todos lados hay albañiles construyendo; me explico, no es

que no haya nada escrito, es que se está escribiendo.

Tal vez porque estamos en los albores de un cambio tan importante como el que aconteció con el advenimiento de la escritura, en las últimas décadas el conocimiento y la problematización acerca de los alcances de la cultura escrita se han multiplicado de manera vertiginosa. Ahí donde encontraba una tesis luminosa y esclarecedora, pronto otros investigadores la matizaban y reducían su alcance.

De manera que aquellos textos a los que acudí para remediar mis dudas me dejaron más sediento. No pocas veces me arrepentí de no haber escogido un tema que sí sabía, p.e., cómo se edita libros para niños.

Pero no sólo soy usuario activo de la lengua escrita, también soy su víctima. Yo, que creo firmemente en la debilidad esencial del lenguaje como una forma de aceptar a lo otro y a los otros, ya había enviado un fatídico fax con el título de esta conferencia y no podía recular e inventar otra. La palabra es débil, no elástica.

Lo que sigue es una exploración sobre la confianza en la palabra escrita, realizada por un hombre que confía en ella, pero que justamente por ello cree que es importante acotarla.

Ahora sí, permítanme comenzar.

El título de esta conferencia supone algo que, a pesar de que se repita con frecuencia, dista mucho de ser claro. Que la formación de lectores está relacionada con la formación de ciudadanos.

La palabra escrita está a tal grado inscrita en nuestro ejercicio ciudadano que para ser reconocidos como tales debemos tener nuestro nombre escrito en alguna parte y saber firmar (aunque sea con una cruz). Pero los que hablamos de lectura y formación ciudadana nos referimos a otra cosa. ¿A qué exactamente?

Cuando nos detenemos a pensarlo comenzamos a sospechar que hay algo de frase hueca de buenos propósitos y poco más.

Y es que tanto la lectura como la formación de ciudadanos son dos términos que hay que desmenuzar para comprender su significación concreta. Ambos son conceptos que engloban prácticas y concepciones heterogéneas. La significación real de la relación entre ciudadanía y lectura no se da desde la globalidad de los posibles significados, sino desde la concreción que le dan esas prácticas o concepciones.

Les propongo que empecemos a desmenuzarlas.

La forma más común de entender el lenguaje es como un instrumento de comunicación. Esta idea ingenua del lenguaje supone que lo usamos para trasmitir ideas o pensamientos formulados externamente a él. Correspondiente con una concepción instrumental del lenguaje como tal, se identifica a la escritura como una codificación del lenguaje oral. La descodificación posibilita la reconstitución posterior por otro hablante de lo oral. Y así se amplía el universo de la comunicación, en el tiempo y el espacio.

Estas ideas del lenguaje y la escritura son las únicas que verdaderamente son asumidas por la mayor parte de los usuarios activos de la lengua escrita y, sin duda, las únicas recuperadas por el sistema escolar en su totalidad. Los niños copian lo que el maestro dice, para retenerlo y revivirlo en casa, leen lo que el autor "quiso" comunicarles, escriben en el examen lo que podrían decir, si en la clase no hubiera treinta como ellos y poco tiempo para ser escuchados. La escritura retiene, como una espora, lo que la lectura reactiva.

Estas concepciones son, por lo menos, parciales, pero no por ello dejan de tener alguna relevancia para el tema de la formación de ciudadanos, al menos para cierta concepción de la ciudadanía. De hecho, es más que probable que durante mucho tiempo la principal importancia social de la escritura fue ampliar el radio de acción de la palabra: cuando el ámbito social empezó a ser demasiado grande para que todos se escucharan de viva voz se hizo necesario contar con un instrumento más eficaz para comunicar a los ciudadanos.

Pero la exploración que vamos a realizar parte de una noción del lenguaje substancialmente distinta a esta visión instrumental.

Supone, en primer término, que el lenguaje envuelve y trasmite toda nuestra experiencia, que no podemos pensar fuera de él y que incluso lo que sentimos o imaginamos está constreñido o potenciado por él. El lenguaje no sólo es un instrumento con el que los hombres nos comunicamos, sino una herramienta con la que nos constituimos como sujetos sociales a través de diversas prácticas discursivas, banales o su-

blimes, utilitarias o placenteras, privadas o públicas: nombrar al mundo, reclamar u otorgar afecto, dialogar, fijar o discutir precios, contar o escuchar historias, escribir o leer anuncios, cartas o instrucciones, interpretar documentos, rezar o debatir.

Estas y otras prácticas discursivas nos constituyen y tienen efecto más allá de todo acto de la lengua (si tal cosa existe).

Desde esta perspectiva la escritura no es meramente la codificación de lo oral. Es una representación del lenguaje que permite la conservación y posterior reconstitución de lo oral, pero que también posibilita ciertas operaciones que antes de la escritura sólo se pensaban, y permite otras antes no imaginadas. De manera que no se puede limitar la importancia de la escritura a la función comunicativa.

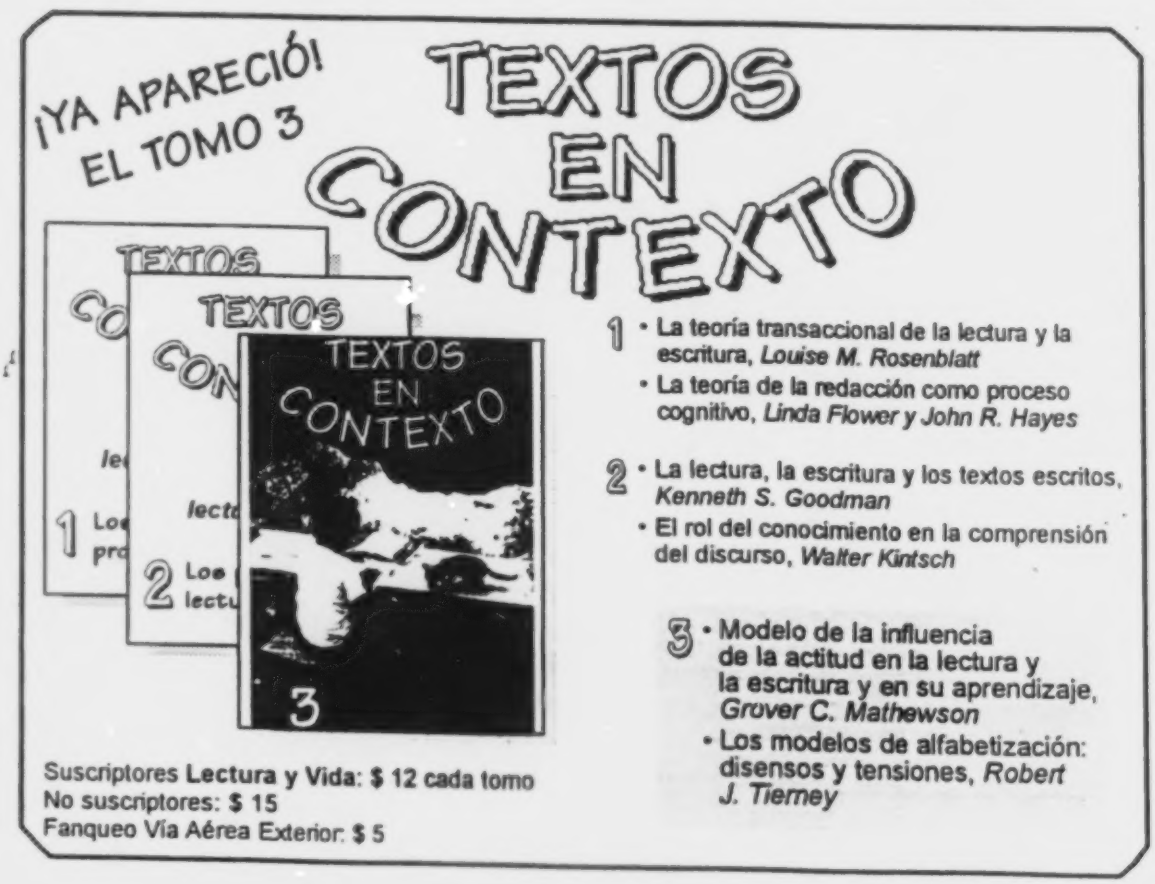
Como una mínima prueba de ello, conviene recordar que desde la Antigüedad hasta la fecha existe una variedad de prácticas de algo que podemos llamar escrituras fugaces o "caducibles". Son escrituras cuya importancia no estriba en la durabilidad sino en la externación misma del pensamiento, son prácticas que no sirven necesariamente para comunicarse con otros, a menos que el otro sea una parte del sujeto que escribe y que se desdobla merced a esta operación.

Carmona recuerda así el trágico final de Arquímedes, cuando el sabio se encontraba trazando figuras en la arena y es interrumpido por un soldado que le pregunta su nombre. El sabio está tan absorto en sus operaciones que no contesta y el soldado, tal vez un iletrado, le clava su espada: ¿cómo podía ser más importante trazar garabatos en la arena que contestar a la autoridad?

Y eso son los trazos que hacemos en una pizarra para ordenar las ideas. Gestos privados que borra un trapo. No grabados para superar el tiempo o vencer la distancia.

Creo que es importante poner en evidencia un supuesto que se encuentra detrás de esta argumentación. La idea de que el ser humano no es un ser natural, sino un ser cultural.

Lo han aseverado muchos antropólogos, filósofos e incluso biólogos, la cultura es para la humanidad una especie de segunda naturaleza que transforma su naturaleza original.



BEST COPY AVAILABLE

Por eso, pese a que la vista es un sentido natural, un esquimal distingue y nombra una variedad de tonos que nosotros englobamos en la palabra "blanco". Lo que ve un hombre de la ciudad es distinto a lo que ve un hombre del campo. Y lo que ve un hombre de la ciudad de hoy es distinto de lo que vio su bisabuelo en la misma ciudad hace cien años, aunque ambos estén mirando el mismo objeto. La armonía, el sentido de la proporción, la concepción de los contrastes y todos los demás factores que nos hacen pensar y sentir a través de la vista son determinados por la cultura e inseparables del sentido natural. Nadie ve sin esos lentes.

Pero, un hombre que sabe leer y escribir ¿escucha o percibe de manera diferente que un iletrado? Esta es una pregunta que debe intentar contestar con honestidad cualquier animador a la lectura, si no quiere ser un loro entusiasta que repite nobles consignas.

Tal vez sólo podremos saberlo tras comparar la cultura escrita con la cultura de la que emerge y a la que transforma la aparición de la escritura: la cultura oral primaria, aquella donde no hay grafía alguna.

Voy a intentarlo valiéndome fundamentalmente de un libro de Walter Ong, titulado **Oralidad y escritura**. Una obra publicada originalmente en 1982, que en algunos aspectos ha sido discutida o superada, pero que mantiene su vigencia y su poder movilizador del pensamiento.

La comparación se puede dar al contrastar desde una perspectiva fenomenológica la imagen y el sonido y la vista y el oído. El oído aspira a la armonía, busca la unión, rechaza lo disonante, lo que se diferencia. El oído crea un público unificado en el acto de escucha: el auditorio. La vista en cambio aspira a la claridad: separa. Significativamente no existe una palabra equivalente a auditorio para nombrar a un conjunto de lectores. Aunque estén todos juntos leyendo el mismo texto, cada uno está sumergido en su propia interioridad.

Pero el tema tiene otras múltiples dimensiones que acaso confirman este primer parangón: algunas atañen a los individuos, cómo se relacionan éstos entre sí y consigo mismos; otras a cómo se construye y mantiene lo público. Todas estas dimensiones se pueden ver desde una perspectiva histórica que registre la evolución de una misma cultura o desde una perspectiva antropológica que ilumine las diversidades culturales.

Señalaré brevemente algunos rasgos distintivos que podemos extraer de un análisis así.

Al hombre de hoy le es difícil imaginar lo que es la vida para un hombre que vive una cultura puramente oral. Los que estamos habituados a la palabra escrita solemos identificar a la palabra con algo exterior, una cosa. En una cultura que no conoce ningún tipo de escritura la palabra es sólo sonido. Un acontecimiento que transcurre con el tiempo y, como él, se escapa.

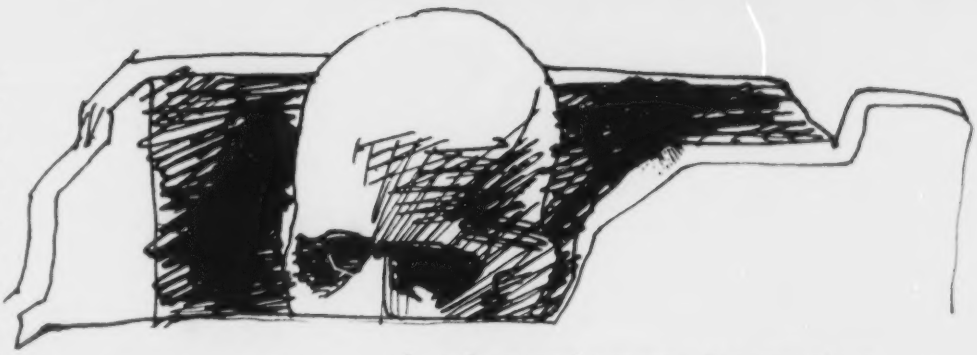
La palabra escrita en cambio está fija. El lector puede regresar a ella cuantas veces quiera y confrontarla a la luz de la nueva información que le da el texto. Por esto muchos especialistas le atribuyen a la cultura escrita la posibilidad de analizar y discutir los conocimientos objetivamente.

En una cultura oral el que habla se identifica con lo que está diciendo y es difícil separar lo que dice de quien lo dice. La palabra es sólo un suceso y es en sí misma manifestación de un poder presente. El acto de habla y el acto de escucha son simultáneos. Porque el que habla y el que escucha comparten el mismo contexto, se dice que es un lenguaje situacional: son palabras que se comprenden gracias a la información que ambos comparten en la situación comunicativa.

Al mantener el conocimiento en el mundo vital humano, la oralidad lo sitúa dentro de un contexto de lucha. Por esto en las culturas orales no sólo se emplean para almacenar los conocimientos, sino que parecen comprometer a otros en el combate verbal o intelectual. Recuerden, p.e., los combates de trovadores que aún se estilan en el campo en Colombia, México y Venezuela. O la forma en que se comercia en las culturas orales que le da al regateo un lugar esencial en la dinámica de las transacciones comerciales.

Por su cualidad de cosa, de objeto externo, la palabra en la cultura escrita puede ser separada del que la enuncia. De hecho siempre hay una separación temporal o espacial entre el que escribe y el que lee. Por esto la escritura propicia abstracciones que separan el saber del lugar donde los seres humanos luchan unos contra otros.

BEST COPY AVAILABLE



Pero si las palabras pronunciadas siempre son evanescentes, ¿cómo logran las culturas orales establecer un espacio simbólico mínimamente permanente que garantice su estructura social? La única respuesta posible es en la memoria. No es casual que en las culturas orales el saber esté depositado en los ancianos: ellos son los que pueden recordar más.

Esto no sólo se traduce en la valoración de la facultad de la memoria por sobre otras. También en la forma de estructurar el discurso. Pues éste debe hacerse para facilitar ser recordado.

Las investigaciones sobre culturas orales antiguas o sobre las modernas culturas ágrafas encuentran siempre lo mismo: en las culturas orales el pensamiento se origina según pautas equilibradas e intensamente rítmicas, con repeticiones o antítesis, aliteraciones y asonancias, expresiones calificativas y de tipo formulario, de manera que vengan a la mente con facilidad, y que ellos mismos sean modelados para la retención y la pronta repetición.

Desde luego, en las culturas escritas también encontramos expresiones fijas o rítmicamente equilibradas. Pero en una cultura oral no son ocasionales, son incesantes o, como dice Ong, "forman la sustancia del pensamiento mismo. El pensamiento en cualquier manifestación extensa, es imposible sin ellas pues en ellas consiste". Yo añado, esos saberes constituyen la *res-publica*, la cosa pública.

Se suele decir que las culturas orales son esencialmente conservadoras. Es cierto, pero en un sentido muy distinto del que esa palabra tiene en nuestra cultura. Para ellos no es una elección política, sino una necesidad de supervivencia. En una sociedad sustentada por el poder limitado de la memoria, cada saber nuevo amenaza al interior con ser desplazado. El conocimiento, una vez adquirido, tiene que repetirse constantemente o se pierde.

Pero también para que algo se recuerde debe ser memorable. De ahí, la propensión, en las mal llamadas literaturas orales, al rescate de lo extraordinario.

La cultura escrita acoge a lo nuevo sin temor y le da a los niños posibilidades de acceso al discurso que antes tenían vedado. El poder de la escritura como conservador del saber es inmenso y el conocimiento se puede ir acumulando infinitamente. Lo original se valora no como lo que nos hace ver el origen fundador de otra forma sino como lo nuevo. Y en el discurso literario el personaje común y corriente puede entrar.

Pero el concepto de memoria es distinto en una cultura oral que en una cultura escrita. Para nosotros, que podemos fijar un texto, memorizarlo y cotejarlo después, la memoria se identifica con la repetición exacta de las palabras previamente fijadas. En las culturas orales lo memorizado es inevitablemente una mezcla de lo nuevo y lo viejo, aunque se haga pasar por impecablemente antiguo. Conviene destacar algo más: lo olvidado está por siempre prescrito. En ellas, como en ninguna otra, es verdad que los muertos desaparecen cuando el último mortal deja de recordarlos. Cien años después nadie tendrá elementos para reconstruir la historia.

En la cultura escrita la *res-publica*, la cosa pública se construye de otra forma: lo público es lo publicado, y prácticamente no hay ámbito que no se establezca a través de la escritura y no requiera su uso para participar activamente en él.

Para cualquiera que haya escuchado entrelíneas (permítanme esta metáfora de cultura escrita en este género oral) habrá visto como he ido destacando algunas cualidades inherentes a la cultura escrita que son, llamémoslas así, clásicas en el discurso republicano sobre la función ciudadana; las voy a repasar someramente:

Primacía de lo analítico, de las ideas sobre las acciones, de los conceptos sobre los juegos verbales, de lo exacto sobre lo aproximado, diferenciación de los individuos en el interior de la comunidad, descontextualización de lo dicho, acogida de lo nuevo, ampliación del saber, mul-

BEST COPY AVAILABLE

tiplicación del conocimiento, diversificación de los saberes, posibilidades de instrucción a los niños, liberación del pensamiento de la necesidad de conservar, ampliación del intercambio de ideas y experiencias, desarrollo en el sujeto de una conciencia de sí, ampliación del ámbito de lo público, posibilidad de reinterpretación del pasado, posibilidad del surgimiento de instituciones.

En suma, una gama de posibilidades que sustentan todos los valores que Occidente ha asumido inequívocamente en la enorme cruzada que desde la Ilustración hemos emprendido por liberar al hombre de su oscuro origen e iluminar su porvenir.

No es un azar que cuando Kant responde a la pregunta: ¿qué es la Ilustración? lo haga aludiendo a la posibilidad de que cada ciudadano escriba públicamente su opinión privada sobre lo que atañe a todos.

Pero esta sola identificación de la cultura escrita con los ideales occidentales que tan poderosamente han oprimido a otras culturas es sospechosa. Y por eso ha habido una gran reaccion contra muchos estudios que comparaban las culturas orales y escritas, y hacían ver a las culturas escritas como el único camino hacia la racionalidad y la democracia. En las culturas orales hay tanta racionalidad como en las escritas. Y sus ciudadanos ágrafos realizan análisis y conceptualizaciones que los hombres de la cultura escrita, finalmente limitados por ella, no siempre podemos comprender como tales.

"Pregonar las bondades de la cultura escrita asociándola acríticamente con la civilización y el progreso –dice Pattanayak– es, de facto, discriminar a una tercera parte de la humanidad relegándola a la categoría de incivilizados." Tiene razón. Pero nadie en su sano juicio puede por ello concluir que por eso hay que interrumpir todo esfuerzo por alfabetizar.

Mi impresión, que es la de un espectador lego, es que estas violentas reacciones, en aras de no discriminar, cometen una nueva injusticia al homologar lo diverso. Y muchos de ustedes saben a la serie de sandeces que ha llegado, p.e., la cultura americana con su defensa de lo "políticamente correcto": los azules protestan porque no existe una caperucita azul y los cazadores están cansados de que se los identifique con antiecológicos por matar a los animales en peligro de extinción.

Ahora incluso el lobo acusa a la caperucita de racismo pues, dice él, no lo quiere por negro y peludo. Ustedes creen que es broma, pero por éstas y otras razones en muchas bibliotecas americanas se ha prohibido la mitad de los textos con los que nosotros crecimos.

Para cualquiera que niegue el valor de la palabra escrita basta sólo recordarle la antiutopía de su eliminación, un clásico de la cultura libresca de nuestro siglo, **Farenheit 451**. En ese futuro sombrío: ¿cuántos hombres libros, que vagaran por el mundo con un texto aprendido de memoria, se necesitarían para salvar los muchos, muchísimos libros que son verdaderamente valiosos?

Podría decir también que una persona normal escribe 10 veces más lento de lo que habla. Y señalar que por ello la persona que escribe está obligada a entrar en una pauta que le da la oportunidad de apartarse y reorganizar sus procesos normales de pensamiento.

Pero ¿realmente lo hacen siempre todos los que escriben? Analizar las implicaciones de la adquisición de la cultura escrita, ya lo dije en un principio, es de una extraordinaria complejidad y debemos resistirnos a la tentación de sacar conclusiones.

Una de esas conclusiones facilonas de un análisis sobre la transformación que la cultura escrita ha generado en el pensamiento humano es la de que al alfabetizar a una persona automáticamente le estaremos otorgando esos beneficios. Por eso la confianza ciega que muchos le tienen a la alfabetización se ve cruelmente contrastada con los datos...

Es preciso matizar: en principio es muy distinto alfabetizar a una persona que proviene de una cultura oral, que a una que proviene de una cultura alfabetizada. Por lo demás, sólo para fines prácticos, he establecido una comparación entre cultura oral primaria y cultura escrita como conjuntos homogéneos. Pero es indispensable recordar que cada cultura es un conjunto de habilidades y saberes humanos desigualmente distribuidos.

En un libro publicado en 1986, Nina Catach da un dato que me parece de extrema importancia. La mitad de la población en el mundo sabe leer (en un sentido muy amplio), pero sólo una cuarta parte de la población mundial sabe escribir (igual en un sentido muy amplio). Creo que

es lícito suponer que en una sociedad como la nuestra esta distinción tiene una enorme importancia para establecer parámetros de diferenciación sociales, económicos, políticos y culturales.

Por esto no es posible hablar de la cultura escrita en términos de sus posibilidades democratizadoras, sin mencionar a la vez sus realidades claramente diferenciadoras. Y esto es algo que nos interesa a todos aquellos que estamos comprometidos con la expansión de la cultura escrita, los que estamos en la educación, y los que estamos en el mundo del libro. Pues sin duda alguna la mayor parte de aquellos que saben leer y no saben escribir lo aprendieron en la escuela.

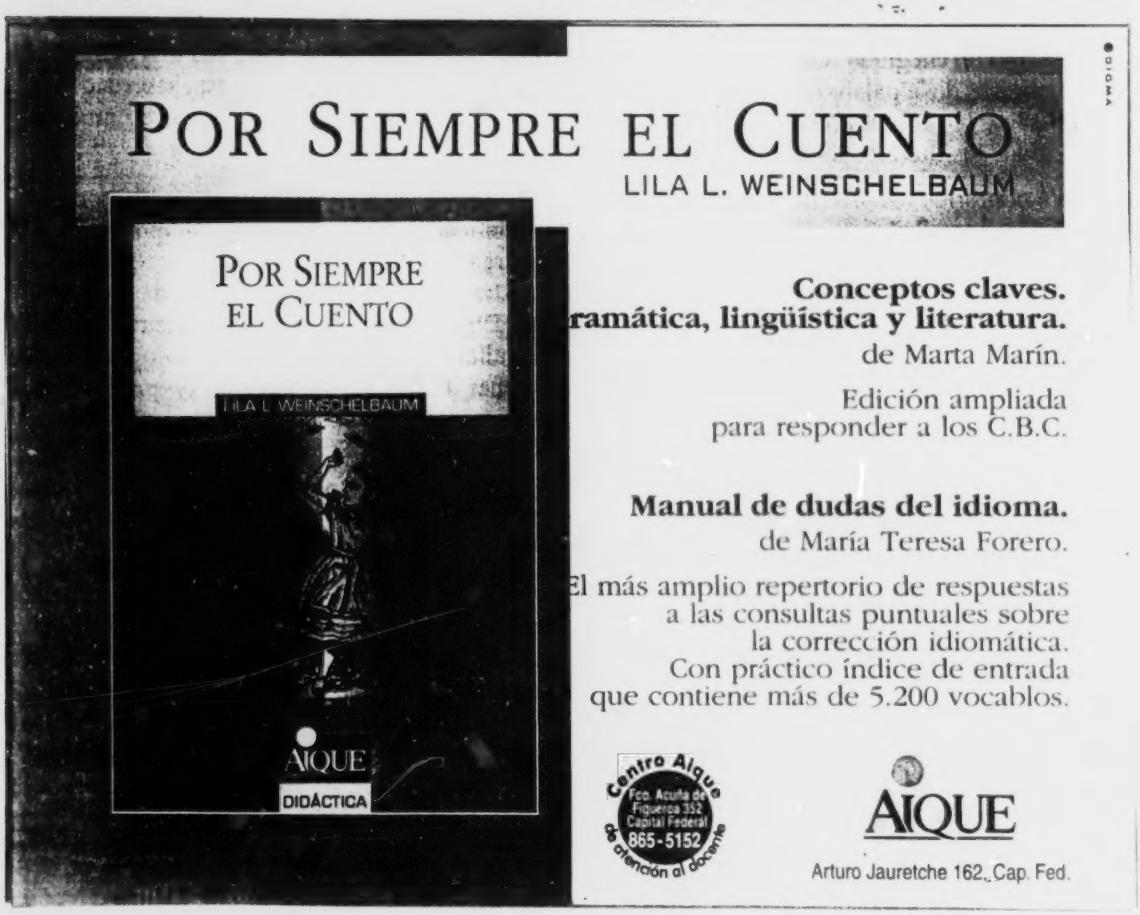
¿Qué son todos aquellos que saben leer, pero no saben escribir? ¿Analfabetos funcionales, semianalfabetos, iletrados, lectores precarios? Cada cultura significativamente establece sus nomenclaturas. Pero se trata de algo más que asignar un nombre. Es un dato significativo que plantea al menos dos preguntas cruciales para nuestro tema:

Si es cierto que la introyección de la cultura escrita abre un campo de posibilidades para el pensar y actuar humanos porque éstos efectivamente se transforman, ¿quién verdaderamente realiza estas posibilidades?

¿Qué es lo que modifica al lector: saber leer o las actividades que realiza a través de la palabra escrita?

Habría que hacer una tercera pregunta, tal vez más simple pero de enorme importancia: los que saben leer pero no saben escribir, ¿se acercan a la palabra escrita de la misma forma que los que realizan cotidianamente ambas actividades? Esta simple pregunta es crucial pues nuestro entorno social es un entorno escrito y de lo que estamos hablando es de la relación de estos hombres con su entorno.

La lectura de la nueva generación de textos que revisan críticamente los primeros descubrimientos sobre la cultura escrita nos permite concluir que el ser humano no depende de la escritura para la racionalización medianamente compleja. La escritura tiene el efecto de inten-



BEST COPY AVAILABLE

sificar la tendencia hacia el pensamiento descontextualizado y abre posibilidades para construcciones discursivas más complejas.

Por lo demás, como señala con acierto Denny, los seres humanos no cambian sus hábitos de pensamiento a menos que existan razones que los obliguen a hacerlo.

En sociedades a pequeña escala el pensamiento se debe emplear no sólo para ganarse la vida sino para sustentar la estructura social, pues no hay instituciones sociales autónomas.

Cuando las sociedades exceden el tamaño en el que todos los miembros comparten un fondo común de información y aumenta la interacción con extraños, surge el impulso original que lleva al pensamiento descontextualizado: transmitir información que es ajena a las personas que llevan vidas diferentes de las de uno.

Pero también las propias prácticas discursivas han ido modificando el sentido original de la palabra escrita y, por tanto, la valoración social de quienes la realizaban: en muchas sociedades de la Antigüedad el hecho de saber escribir no era sino un oficio más, que no siempre tenía un rasgo privilegiado. Los escribas eran sólo eso: obreros de la palabra. La importancia social del saber hacerlo era tan limitada que ni siquiera todos los literatos lo hacían.

Pero conforme los usos de la palabra escrita tuvieron mayor relevancia (p.e., en la impartición de justicia o en las transacciones comerciales), saber escribir se convirtió en una señal de distinción que tenía traducción en privilegios económicos y políticos: Ilich nos dice que, ya entrado el siglo XIV, la mera capacidad de firmar y deletrear se tomaba como prueba para la atribución de privilegios clericales, p.e., quien demostraba esa capacidad quedaba liberado de la pena capital.

Para gran parte de la población el texto había pasado a ser una metáfora constitutiva del mundo, incluso si no sabían leer. Cuando se amplió aún más el espacio intervenido por la cultura escrita, el prestigio asociado a ésta se incrementó. Pero de manera paralela se fue tornando imperioso aumentar el número de los usuarios. Es una necesidad del progreso que no todos juzgaban prudente y a la que muchos se han opuesto por razones de diversa índole. De manera simultánea también se da una presión de los iletrados por acceder a la cultura escrita.

Sería sumamente interesante mostrar cómo cada una de las expansiones de la cultura escrita ha generado movimientos u opiniones que cuestionan su valor o que quieren limitar su acceso a la cultura. Curiosamente, desde Platón, hasta la actualidad, la palabra escrita se ha usado con frecuencia para cuestionarla. Pero no es mi intención hacer una revisión de la historia social de la humanidad. Quería simplemente mostrar cómo la historia de la escritura muestra con claridad cómo los usos de la palabra escrita reformulan los valores implícitos en ésta y cómo esta dinámica está inscrita en una tensión entre la conservación y el cambio.

La escritura abrió nuevas posibilidades de construcción y acumulación del saber. Posibilitó el surgimiento de instituciones y le dio un nuevo sentido al espacio público. Debido a estas transformaciones en parte, se redujo la morbilidad, se incrementó la productividad, se extendió la cobertura educativa y muchas otras cosas que hicieron crecer a la sociedad en magnitudes absolutamente imposibles antes de la cultura escrita. Pero no sólo ha crecido. Se ha tornado de una complejidad inextricable, para cualquier iletrado (y para la inmensa mayoría de los letrados también). Y es para esta sociedad, vasta y compleja, que estamos formando ciudadanos.

Valorar la escritura sólo en términos de las posibilidades que ofrece para ampliar el radio de transmisión de información es describir a nuestra sociedad sólo en términos de su magnitud. Digámoslo claramente, en nuestra sociedad la cultura escrita es funcional porque cumple muchas funciones: simbólicas y productivas, públicas y privadas, políticas y sagradas, educativas y de recreo. Esto es algo que no se asume cabalmente en la escuela, ni siquiera en la mayor parte de las campañas de animación a la lectura realizadas extramuros.

De hecho, si hacemos un análisis superficial de los discursos y prácticas alrededor de la lectura veremos que para la mayor parte de ellos el contraste significativo está entre analfabetos y alfabetizados. Como si las diferencias en el interior de los que saben leer no tuviesen mayor relevancia.

Habitualmente entendemos formación ciudadana con el ejercicio de lo político, lo público, o al menos lo intersubjetivo. Me parece que

la función de la cultura no debe centrarse únicamente en eso. Sino que debe velar simultáneamente por el desarrollo de una dinámica de acercamiento a lo individual y subjetivo. Esto es algo que tiene la mayor significación en la formación de ciudadanos.

El hombre es un ser racional. El hombre es un ser social. El hombre es el único animal que habla. Nuestro orgullo de especie nos ha hecho machacar esto al grado de que cualquier niño lo repite como lorito.

Pero olvidamos con frecuencia que nuestra razón tiene valor sólo porque el hombre es también un ser irracional. Que nos organizamos socialmente porque tenemos clara conciencia de nuestra inquebrantable soledad. Y que si somos animales del lenguaje, el lenguaje comprende lo racional y lo irracional, lo subjetivo y lo objetivo. El lenguaje refleja nuestra condición y participa de ella. No la supera.

El lenguaje escrito es sin duda uno de los más poderosos instrumentos para fijar y establecer el sentido. Pero la lectura de cualquier texto inevitablemente genera nuevos sentidos. No sólo por la esencia polisémica de la palabra, sino porque inevitablemente el sentido sólo se extrae desde lo contingente y para lo contingente.

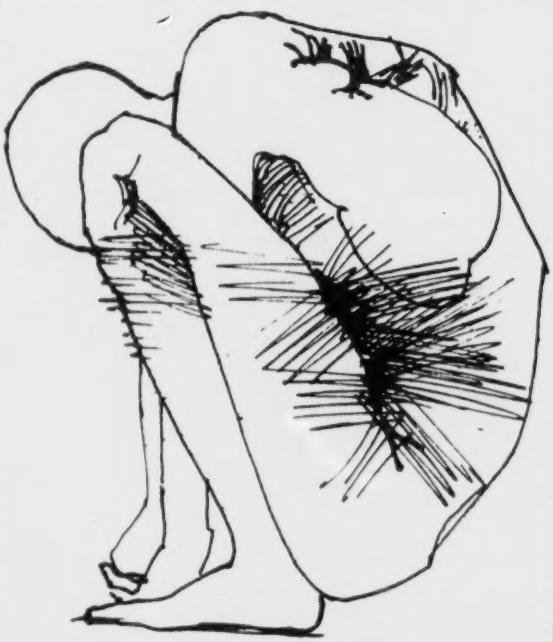
Dewey ha descrito con gran maestría "la técnica con que los pensadores han relegado lo incierto e incompleto a una oprobiosa situación de ser irreal, mientras que han exaltado sistemáticamente lo seguro al rango de verdadero Ser".

Este excepcional pensador norteamericano de principios de siglo ha mostrado también como lo incompleto alimenta la práctica, el deseo de búsqueda y participación. Y como, por el contrario, lo completo alienta el refugio y la contemplación.

Me parece que esta aproximación abre un caudal enorme de sugerencias para analizar las prácticas escolares y sus implicaciones en la formación de ciudadanos. Ésa será su tarea.

Por mi parte quiero hacer un ejercicio literario tomando como punto de partida algo de lo mucho que he aprendido al redactar esta conferencia: Uno de los primeros estudiosos que se percató de la importancia de la lengua escrita en la estructuración del pensamiento fue Richard Havelock. Este investigador americano era un gran conocedor de la cultura griega. Su mayor descubrimiento provino de preguntarse por qué hasta Platón la filosofía se escribía en poemas o aforismos más propios de la cultura oral. Havelock respondió que era porque hasta Platón el pensamiento estaba normado todavía por pautas de la cultura oral. Platón fue el primer pensador que desarrolló su pensamiento con las pautas de pensamiento que otorgaba la cultura escrita. Havelock rastreó la huella de esto incluso en la elaboración de la teoría platónica de la justicia. Y sugirió que Platón en **La República** expulsa a los poetas. En el fondo, dice Havelock, se evidenciaba así el conflicto entre dos formas de pensamiento diferentes. Una fundada en la oralidad, la otra en la escritura.

El ejercicio con el que voy a terminar esta plática habla de un personaje llamado Platón. Pero, aunque retoma ciertos aspectos biográficos del original, mi Platón es diferente. Como el griego, mi Platón se forma al lado de un hombre sabio, llamado Sócrates. Este hombre probo y justo como ninguno un día es acusado injustamente. En el juicio que el pueblo le hace, Sócrates pide como condena que lo obliguen a vivir en el lugar consagrado a los paladines de la democracia, como lo merece. Pero los jueces deciden su muerte. Una injusticia terrible y absurda de una sociedad corrupta.



Apabullado por esta atrocidad contra el más virtuoso de los mortales, Platón no sólo descree de la democracia, sino del hombre mismo y huye a refugiarse en soledad. Pero Platón es

un hombre y en su refugio se da cuenta de que nadie es hombre sino en compañía de sus semejantes. Entonces intuye que en el origen de la corrupción política está la materia corruptible de la que estamos hechos y comienza a imaginar un mundo ajeno a ésta, un mundo inaccesible, un mundo perfecto y eterno: lo llama el **mundo de las ideas**. Ése es el mundo al que él aspira, pero cómo acceder a él. Tal vez si logramos describirlo podremos reducir las distancias entre uno y otro: en días de fervor escribe **La República**, el modelo de esa sociedad perfecta. Nadie entrará en ella si no se acerca a las ideas. Por eso expulsa a los poetas: ellos mienten demasiado. ¿Quién, si no un mentiroso irredento puede decir con jactancia, "verde que te quiero verde"? ¿Qué idea hay detrás de este absurdo verso? se pregunta. Ninguna, puro viento que aturde y confunde. Y cierra la puerta de su República, reconfortado por la expulsión de un mentiroso.

Mi Platón, y también el griego, eran sólo filósofos. Otros hombres más poderosos no han sólo expulsado a los que no casan con su idea de perfección o justicia: la historia de ese oprobio es inmensa.

Les dejo también de tarea pensar si tiene algo que ver con nuestro tema.

Yo no lo sé. Pero desde hace mucho me preguntó si no debe haber algo más contundente para motivar el amor por la cultura escrita que decir que de los libros se aprende mucho, pues sé, entre otras cosas, que también se olvida mucho.

Creo que una persona que escribe lee, ve el mundo de una forma distinta. Pero estoy seguro de que una persona que escribe está en capacidad de leer distinto que una persona que sólo lee.

Una persona que escribe y lee para diversas funciones sabe que la escritura es un proceso de construcción, de sí mismo, de su relación con los otros, del mundo en el que vive. Sabe que en este proceso lo interno se vuelve externo y lo externo se internaliza. Lo privado se hace público, lo público adquiere sentido privado. Y sabe que éste es un proceso infinito, pues cada verdad asentada en un texto, por más firme que sea, es inevitablemente débil ante el poder siempre mutable de la vida.

Una persona que lee y escribe y toma esto como un ejercicio para su buen vivir es como un profesor de artes marciales, que repite rutinas y traza golpes en el aire para estar preparado para el momento fatídico en que un peligro lo asalte. Sólo que para él los momentos fatídicos son todos.

* Este artículo fue presentado como conferencia en el **Seminario Internacional de Lectura "La lectura un compromiso de todos"**, organizado por CERLALC y la Biblioteca Nacional de Costa Rica, en el marco de la Primera Feria Centroamericana del Libro, San José, Costa Rica, 22 al 29 de octubre de 1997. Hemos dejado, en común acuerdo con el autor, las "huellas" de la oralidad en la escritura, en especial, las referencias al auditorio y al contexto en el que se planifica y se realiza este texto.

Bibliografía

Abbagnano, N. y A. Visalberghi (1992) **Historia de la pedagogía**. México: Fondo de Cultura Económica.

Cardona, Giorgio Raimondo (1994) **Antropología de la escritura**. Barcelona: Gedisa.

Catach, Nina (1994) **Hacia una teoría de la lengua escrita**. Barcelona: Gedisa.

Chartier, Roger (1994) **Espacio público, crítica y desacralización en el siglo XVIII. Los orígenes culturales de la Revolución francesa**. Barcelona: Gedisa.

Dewey, John (1948) **La experiencia y la naturaleza**. México: Fondo de Cultura Económica.

Dewey, John (1993) **La reconstrucción de la filosofía**. Barcelona: Planeta Agostini.

Ferreiro, Emilia (1997) **Alfabetización, teoría y práctica**. México: Siglo XXI.

Kant, Emmanuel (1979) **Filosofía de la historia**. México: Fondo de Cultura Económica.

Merleau Ponty, Maurice (1971) **La prosa del mundo**. Madrid: Taurus.

Ong, Walter (1987) **Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra**. México: Fondo de Cultura Económica.

Olson, R. David y Nancy Torrance (1994) **Cultura escrita y oralidad**. Barcelona: Gedisa.

Platón (1993) **Cartas**. Madrid: Akal

Savater, Fernando (1997) **El valor de educar**. Barcelona: Ariel.

TIMOTHY SHANAHAN*

Relaciones entre lectura y escritura, unidades temáticas, aprendizaje mediante investigación... En busca de la instrucción eficaz para una alfabetización integrada

Mordí con todo y anzuelo. Es que me sonó bien desde la primera vez. Lo escuché y no tuve ni la menor duda. Así funcionaba... así debía funcionar. La instrucción integrada marcaría la diferencia. Debía hacerlo. Parecía tan obvio. Sin escepticismos. Y sin embargo...

La primera vez que me encontré ante la integración curricular era aún estudiante. Fue en 1970. Los Estados Unidos estaban envueltos en una guerra que no contaba con la aceptación popular, el candente tema de los derechos civiles era aún un recuerdo fresco, el asesinato se había transformado en una parte cruel y aterradora de nuestra política y muchos estaban en franca rebeldía contra la autoridad y la tradición. Yo tenía 18 años. Enseñaba en una escuela con problemas sociales. Como muchos jóvenes voluntarios, pensaba que podía cambiar el mundo, o por lo menos lo pensé hasta que me enfrenté con la realidad de un afroamericano de 4to. grado, André, que luchaba con el material sencillo que me habían indicado. Superado por la situación, seguí un curso de lectura no para enseñar, sino para entender qué hacer con André.

La idea de la enseñanza integrada fue una de las tantas cosas que descubrí en Dorsey, en las clases del profesor Hammond, a las 9 de la mañana, "Enseñanza de Lectura Básica". Y allí se hizo la luz. Me resultó tan obvio que la escuela se había equivocado radicalmente en este asunto. Era otro ejemplo más de la disfunción del sistema, pensé. Poco tiempo después de haberme inscripto en el programa de enseñanza de lectura comencé a enseñar en primer grado. Desde el primer día, traté de integrar la enseñanza de la lectura y la escritura, ya que ésta era una de las formas de integración que había aprendido en el curso del profesor Hammond (las demás formas de integrar la currícula no las comprendí con tanta celeridad). Fue así que en un momento en el cual la enseñanza elemental de la escritura era más que poco común, yo trataba de enseñar escritura como parte de mi programa de lectura. Cuando todo se basaba en programas de lectura básica y no se incluía la escritura, mis alumnos leían libros que ellos mismos intercambiaban y escribían para mejorar su capaci-

El autor es profesor de educación urbana y Director del Center for Literacy en la Universidad de Illinois, Chicago. Sus investigaciones se centran en las relaciones entre lectura y escritura, la alfabetización familiar y la intervención precoz. Ganó el premio Albert Harris de IRA en 1997.

20

BEST COPY AVAILABLE

dad lectora. Tal como me habían enseñado, integraba la enseñanza. Era lo correcto. Simplemente así era.

Al poco tiempo, me inscribí para el doctorado y debí buscar un tema para mi tesis. Jugué con cientos de ideas interesantes: prevención de los problemas de lectura mediante la intervención precoz, evaluación de lectura en el aula, estrategias para la comprensión. Todas eran y siguen siendo fascinantes y de relevancia, y cada una de ellas parecía atraer bastante atención en la comunidad docente. Ninguna, sin embargo, aparecía tan "solitaria" como las relaciones lectura-escritura, huérfanas a pesar de ocupar un lugar crucial en la estructura de mi pensamiento pedagógico. Así que decidí trabajar específicamente la relación entre lectura y escritura con la convicción de que si los nexos quedaban más claros, los docentes y los encargados de elaborar la currícula tendrían mayores probabilidades de combinarlas.

Por supuesto, mi "descubrimiento" personal de enseñanza integrada se ha repetido una y otra vez durante nuestro siglo, con cada *¡ajá!* transformado en el eco de descubrimientos pasados a cargo de otros maestros de expresión más fresca. Bueno, el acento no siempre estuvo en las conexiones entre la lectura y la escritura. A veces estuvo en las unidades temáticas, en los métodos de proyecto, la lectura por áreas de contenido, en la escritura en función de todo un programa, o la literatura en la clase de lectura. Aun las distintas ideas sobre las artes lingüísticas o los estudios sociales como materias escolares son el resultado de los esfuerzos por integrarlas. La identificación de las fronteras entre disciplinas fue una esperanza interesante. Las búsquedas progresivas de coherencia y autenticidad resuenan en toda la educación del siglo XX, asegurando a los esperanzados maestros e investigadores que la experiencia no necesita fraccionarse, que no estamos solos, que podemos mejorar. Y si bien la integración goza de generalizada popularidad, sigue siendo un concepto huidizo, siempre más una noción que una idea. Pocas innovaciones han tenido tan amplia aceptación, o tan pobre comprensión. Yo acepté las relaciones lectura-escritura del mismo modo en que hoy mis alumnos aceptan las unidades temáticas, con la certeza de lo que se cree más que con la fuerza de lo que se comprende.

Enseñanza de la lectura junto con la escritura

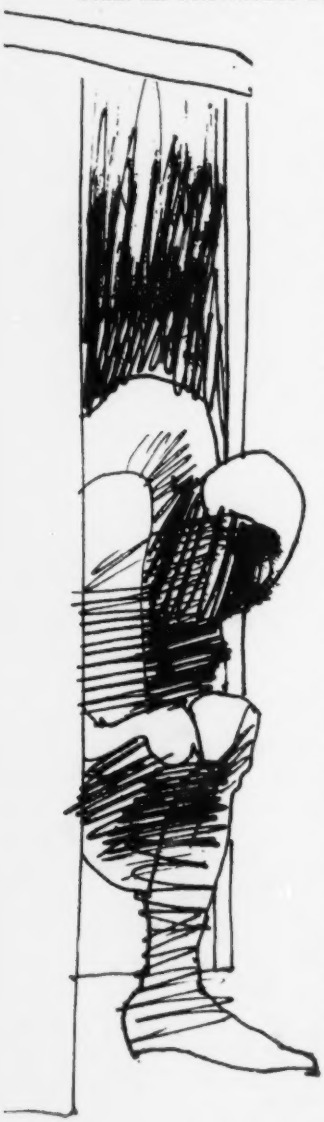
Las relaciones lectura-escritura son un buen lugar para comenzar. La lectura y la escritura, como cualquier otro par de temas, se superponen; es decir, claramente dependen de muchos de los mismos elementos cognitivos. P.e., uno necesita saber el significado de muchas palabras para leer o para escribir, uno necesita conocer algo respecto de la relación entre sonidos y símbolos, uno necesita tener algunas ideas sobre cómo se relaciona el texto con el mundo. Si esto es así, entonces se podría enseñar la lectura sin la escritura, o viceversa. Me aboqué a identificar esta superposición de manera de poder tener una idea más clara de cómo deben combinarse la lectura y la escritura en el aula.

Si bien la integración goza de popularidad generalizada, sigue siendo huidiza

¡Qué sorpresa me llevé! La investigación no siempre funciona como uno piensa, y ciertamente eso fue lo que sucedió aquella vez (Shanahan, 1984). Sí, la lectura y escritura estaban relacionadas, pero no al punto que yo esperaba. Había tanta separación como similitud. Reflexioné mucho sobre mis resultados, y sobre otros varios estudios, antes de captar la importancia de mis hallazgos. Si la lectura y la escritura eran tan similares como varias metáforas lo habían afirmado (p.e., Tierney y Pearson, 1983), entonces su combinación con fines didácticos no sería tan valiosa. Las similitudes entre ambas permiten la oportunidad del aprendizaje cruzado. Sin embargo, si estuvieran tan estrechamente relacionadas como yo lo esperaba, entonces no habría necesidad de enseñar ambas (Shanahan, 1988; Shanahan y Tierney, 1990; Tierney y Shanahan, 1991). Los educadores habían asumido tan estrecha relación que era suficiente la enseñanza de la lectura para alcanzar los objetivos tanto de la lectura como de la escritura.

La lectura y la escritura podían pensarse como dos entidades separadas, pero superpuestas, como formas de pensar el mundo (McGinley y Tierney, 1989). El hecho de que brindaran perspectivas separadas significaba que procesando información de ambos modos (a través de la lectura y de la escritura) se podía aumentar la

posibilidad de comprensión. P.e., ser consciente de las elecciones que efectúa un autor es crucial para una lectura crítica y efectiva, pero esta información está perfectamente oculta en el texto (Olson, 1994; Shanahan, 1992), y los niños logran tomar conciencia de ello bastante entrados en su desarrollo. La escritura, sin embargo, dado que nos permite estar dentro de este aspecto del texto, nos brinda la posibilidad de una poderosa forma complementaria de pensar la lectura que no sería posible si la lectura y la escritura fueran idénticas. De igual modo, leer un texto y escribir sobre éste puede llegar a mostrarnos otras perspectivas alternativas que profundicen nuestra comprensión del mismo; y si es así, no es sorprendente que las distintas modalidades para enseñar a estudiar traten de combinar las actividades de lecto-escritura de diversas maneras (McGee y Richgels, 1990).



Sin embargo, la separación cognitiva de la lectura y la escritura también significa que la integración de la enseñanza en este tema no llevará al aprendizaje automático. Por ende, incorporar la escritura a un programa de lectura no necesariamente significa que los alumnos mejorarán en lectura (Shanahan, 1988). Es probable que el resultado sólo sea la mejora en el aprendizaje si se combinan ambas de forma adecuada.

Mi investigación también demostró que la índole del nexo entre la lectura y escritura cambia con el desarrollo (Shanahan, 1984, 1987; Shanahan y Lomax, 1986, 1988). Los estudios han demostrado que cuando se aprende a leer, la lectura cambia a medida que el alumno va internalizando el proceso (Chall, 1996). Los principiantes están mucho más limitados por las palabras, están orientados hacia las palabras mucho más que los escritores y que los lectores avanzados. A medida que van sintiéndose más cómodos en el reconocimiento básico de las palabras y su ortografía, la atención se desplaza hacia otras cuestiones relacionadas con la interpretación y la comunicación. Aparentemente, la línea evolutiva de la lectura y de la escritura tiene suficiente similitud como para poder combinarse con éxito, si bien de modos diferentes, en toda la alfabetización. Se ve el impacto de esta capacidad de reconocer palabras en aquellos niños pequeños que han inventado una ortografía (p.e., Clarke, 1988), si bien los beneficios interdisciplinarios de esta capacidad es probable que se disipen a medida que el niño va mejorando en su reconocimiento de la palabra (para la mayoría, esto ocurre entre el 2do. y 3er. grado). Ello no significa que los niños mayores ya no se beneficien de las relaciones entre lectura y escritura; simplemente, que los beneficios cambian. Los experimentos de los niños de mayor edad con la estructura u organización textual pueden, p.e., tener un impacto positivo en la comprensión de la lectura (Nauman, 1990; Shanahan, 1984).

Otra lección aprendida del trabajo sobre las relaciones entre la lectura y la escritura es que no es menester que la integración sea sólo una forma alternativa de enseñar las mismas cosas. "Otro enfoque interesante a esta relación considera de qué manera el uso de ambas en forma combinada conduce a pensamientos y aprendizajes diversos de aquellos que resultan del uso separado de lectura y escritura" (Tierney y Shanahan, 1991, p.265). La investigación en este campo se centra marcadamente en cómo se aprende a sintetizar información de varias fuentes (p.e., Spivey y King, 1989). Los distintos criterios, evaluaciones y comparaciones descriptos en tales estudios revelan aspectos importantes de la lectura y escritura que –tradicionalmente– no se enseñan. Los programas tradicionales de las artes lingüísticas no se interesaban demasiado en cómo podía el alumno utilizar la información alternativa y a veces contradictoria presentada en múltiples textos. Muchos de los mejores intentos didácticos de integrar lectura y escritura tienen como meta alentar aquellas habilidades de lecto-escritura que han sido descuidadas por una currícula dividida.

Las unidades temáticas y otros abordajes de la integración

Por supuesto, la lectura y la escritura son un caso especial de integración; implican a dos actividades estrechamente aliadas. ¿Pero qué sucede con los otros tipos de integración curricular? En la actualidad, los intentos más comunes y ambiciosos de identificar las fronteras interdisciplinarias son los relacionados con la enseñanza temática. Las unidades temáticas conllevan la promesa de unificación integral de la currícula al reunir estudios sociales, ciencias, matemática, arte, música y lingüística en un programa de estudios coherente. Es típico que se espere que los alumnos realicen algún tipo de investigación respecto de un tema propuesto por el docente, si bien hay una multitud de abordajes, inclusive aquellos en los cuales el alumno determina el propósito de la investigación.

Si bien esa forma de enseñar es atractiva, mi experiencia con la relación lectura-escritura nos insta a la precaución. La combinación de la lectura y la escritura no conduce necesariamente a un mejor aprendizaje, y hay razones para creer que otras formas más ambiciosas de integración tampoco necesariamente mantendrán siquiera los niveles tradicionales de aprendizaje en las diversas materias (Brophy y Alleman, 1991; Kain, 1993; Shanahan, Robinson y Schneider, 1995). No estoy sugiriendo que la integración no deba utilizarse, sólo que una integración exitosa no es automática.

La verdadera prueba, sin duda, es considerar si la enseñanza integrada en realidad logra su cometido. Lamentablemente, demasiados docentes y formadores de docentes consideran la integración de la forma en que yo lo hice cuando me inicié en la enseñanza; a menudo la ven como un fin en sí mismo –un baluarte contra los enfoques tradicionales– antes que un modo de lograr resultados educativos específicos.

Los defensores de las unidades temáticas con frecuencia subrayan una o más de cuatro categorías de afirmaciones. Algunos, p.e., afirman que la integración conducirá a mayor aprendizaje, con la mira puesta en obtener resultados tradicionales a nivel de todas las disciplinas (Beane, 1995; Lehman, 1994). La idea es que como resultado de participar en las actividades temáticas, los alumnos leerán mejor, comprenderán más exhaustivamente las ciencias u obtendrán calificaciones más altas en matemática. Otro grupo de afirmaciones hace hincapié en el hecho de que los alumnos adquirirán una comprensión más profunda de las ideas estudiadas (Lipson, Valencia, Wixson y Peters, 1993; Nissani, 1995). Quienes así lo sostienen sacrificarían de buen grado la extensión y superficialidad de la currícula tradicional por una más minuciosa y bien organizada comprensión de menor cantidad de conceptos. "Para la mayoría de las personas jóvenes, incluyendo a los alumnos privilegiados, el enfoque por materias ofrece poco más que una variada suma incoherente y inconexa de hechos y habilidades. No hay unidad, todo es un sinsentido" (Beane, 1995, p. 618).

Un tercer grupo de afirmaciones focaliza menos la cantidad de lo aprendido y más su aplicabilidad. Es decir, los maestros creen que la combinación de temas dentro de unidades, actividades y proyectos aumentará la posibilidad de que el alumno sea capaz de aplicar lo que sabe a problemas reales (Schmidt et al., 1985). Finalmente, están quienes defienden una mayor motivación (Lehman, 1994). De acuerdo con esta idea, el alumno ve la instrucción integrada como algo más significativo, y por tanto, disfruta más de ella, demuestra más curiosidad y un mayor compromiso con el aprendizaje.

Sorprende que dada la larga historia y casi universal aceptación de la idea de integración en todos los niveles de educación, haya habido pocas investigaciones de sus efectos

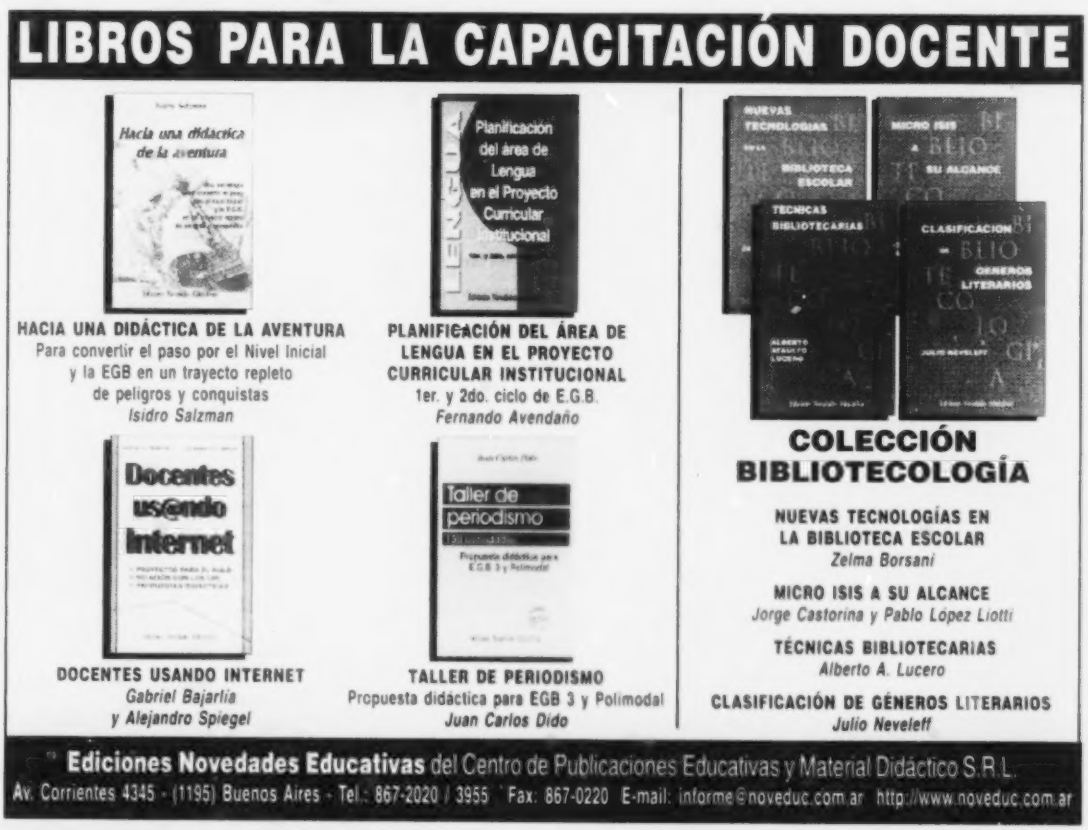
Unos pocos estudios han sugerido que la enseñanza integrada lleva a similar o ligeramente mejores niveles de logro que los programas tradicionales, pero otros han encontrado una disminución del aprendizaje –en especial con menores logros del alumno– como resultado de tales enfoques (Kain, 1993). No he podido identificar estudio alguno en ningún campo y con ninguna edad, que haya demostrado a las claras una comprensión más coherente o profunda o una mejor aplicabilidad del aprendizaje como resultado de la integración. La mejora en la motivación es un resultado positivo del cual existe prueba fehaciente. La instrucción integrada ciertamente lleva a tener una actitud mejor hacia el aprendizaje (Friend, 1985; Mansfield, 1989; Olarewaju, 1988; Schell y Wicklein, 1993; Wasserstein, 1995).

Algunas pautas para la instrucción integrada

Sería fácil concluir a partir de cuanto se ha dicho que las unidades temáticas y otras formas de instrucción integrada no valen la pena. Creo, sin embargo, que hacerlo sería un error, dado que lo dicho sobre profundidad, coherencia y aplicabilidad es razonable –aunque no esté probado– y que es evidente que este tipo de enseñanza gusta a los niños. También los docentes la encuentran provechosa (Berlin y Hiilen, 1994). Mi presentimiento es, como sugieren mis hallazgos en lectura-escritura, que las unidades temáticas pueden ser beneficiosas si se atienden ciertos aspectos particulares durante la planificación e instrumentación. En lo que resta del presente artículo, sugeriré algunas pautas para una integración exitosa.

En primer lugar, es esencial saber qué se supone que logrará la integración. Sin un claro concepto de los resultados deseados, es imposible planificar, enseñar o evaluar con solidez. Yo trabajo con distintas escuelas urbanas cuya política favorece la instrucción temática. Lamentablemente, la política no especifica el propósito de tal exigencia y en consecuencia a los docentes les resulta difícil llevarla a la práctica bien, aun cuando avalan de manera especial tal política. Por supuesto, no puede haber un estándar de calidad con respecto a la integración si nadie está seguro de porqué hace lo que hacen. La integración tiene tan amplia aceptación que se vuelve especialmente necesario contar con razones específicas al momento de tomar nuestras decisiones educativas. La investigación me lleva a creer que la enseñanza por unidades no conduce automáticamente al aprendizaje, así que es esencial que seamos francos y concretos sobre nuestras intenciones.

No hace mucho, algunos colegas y yo publicamos una crítica de esas unidades didácticas que se enfocaban en tópicos más bien que en temas (Shanahan et al., 1995). Comenzamos a partir de la premisa de que las unidades temáticas deben incorporar profundidad intelectual al programa. Los temas, decíamos, harían más por reducir la fragmentación y el exceso de énfasis en los detalles sin importancia y en las figuras comunes de la currícula tradicional. Recibimos



BEST COPY AVAILABLE

muchas cartas de docentes y educadores de docentes ilustrando la gran profundidad de estudio posible en la instrucción orientada por tópicos, si bien estos excelentes ejemplos de unidades referidas a la Segunda Guerra Mundial, la jardinería, la personificación y otros varios, rara vez parecían estar especialmente integrados: como la educación tradicional, se asemejaban más al ámbito de subáreas de materias específicas. Muchas otras respuestas docentes sugerían correctamente que nosotros habíamos malinterpretado los objetivos de incursionar en *osos* y *pingüinos*. Decíamos que aquello era tópico cuando en realidad *osos* y *pingüinos* eran motivos, más bien una decoración unificadora y no algo que aprender. Y para ilustrar lo que digo, pregunto si alguna vez han estado en una fiesta o un restaurante con un motivo deportivo. ¿Cuánto aprendieron sobre los deportes? Tales unidades están diseñadas más para hacer que la escuela sea divertida que para profundizar de algún modo el conocimiento. No hay nada malo en tratar de que el aprendizaje sea divertido, y tal tipo de instrucción aparentemente ayuda a lograrlo –si bien mi preferencia como padre, maestro y educador de docentes sería que la diversión derivara más del significado de la investigación y del éxito del aprendizaje–.

El foco en la integración como un fin en sí mismo o por mera diversión –me temo– puede tener ciertas consecuencias desafortunadas. P.e., el análisis cuidadoso de la instrucción integrada en los estudios sociales ha demostrado que demasiado a menudo las actividades no llevan a ningún tipo de aprendizaje académico (Brophy y Alleman, 1991). Para mí, los mayores beneficios de la unidad temática se relacionan con la oportunidad de enseñar lo que hoy se descuida, a crear un conjunto más rico en discernimiento, o bien a ayudar a que los alumnos aprendan a aplicar habilidades y conocimientos más allá de las fronteras curriculares. Me cuestiono con respecto al valor de las unidades que sencillamente tratan de dar un nuevo envase a la currícula tradicional o que no tienen ningún objetivo aparente de aprendizaje.

Segundo, la integración exitosa requiere de atención separada a las distintas disciplinas. Mi investigación sobre lectura y escritura demostró que los beneficios intercurriculares máximos resultarían sólo de que **ambas** recibieran atención; si uno no está aprendiendo a escribir, es poco probable lograr enriquecerse con la lectura y la escritura. Brophy y Alleman (1991), en su análisis de algunas actividades intercurriculares recomendadas para enseñar estudios sociales, encontraron que las actividades siempre parecían más pertinentes al arte o a la lectura que adecuadas para ayudar al alumno a desarrollar una mayor comprensión de la historia, la geografía o la cultura.

Del mismo modo, hay estudios que han demostrado que la integración puede conducir a **reducciones** en la cantidad de instrucción que requiere lo lingüístico.

> La cantidad de tiempo que insumieron al docente las artes lingüísticas y las actividades de lectura donde el foco principal estaba en el lenguaje disminuyó al aumentar la integración. Los dos docentes que dedicaron menos tiempo a actividades integradas, asignaron en promedio aproximadamente 20% más tiempo a lectura y lenguaje que los dos docentes que integraron el máximo (Schmidt et al, 1985, p. 313).

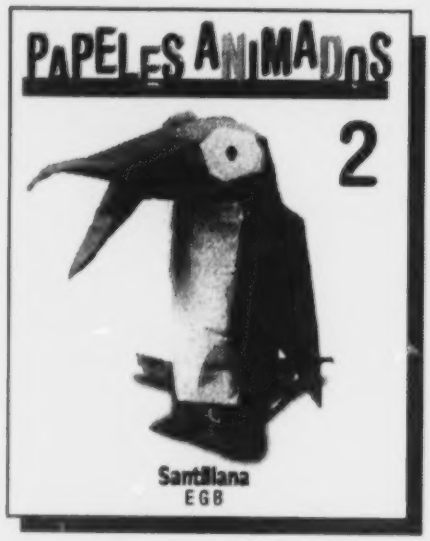
El uso incidental de la lectura dentro de un trabajo de investigación no conducirá a un progreso máximo en lectura. Además, no todas las disciplinas serán útiles para realizar una investigación dada (Shanahan et al., 1995), y puede resultar de provecho durante la planificación considerar aquellos conceptos específicos de la disciplina que sean más adecuados a una investigación temática en particular. Si un tema no es en realidad apropiado para una unidad específica (es decir, la unidad no llevará a un aprendizaje valioso en ese tema), entonces sería mejor mantener separada esa parte del programa. En mi experiencia, la lectura es fácil de incluir en todas las investigaciones, aunque esto puede llevar a la práctica sin instrucción. Esto demuestra a los alumnos el valor de la lectura, lo cual es positivo, pero no necesariamente los ayuda a leer mejor. Inversamente, la matemática a menudo es difícil de incluir de modos lo bastante exigentes como para poder llegar a una mayor comprensión de la materia, y los abordajes temáticos solos probablemente llevarían a un aprendizaje todavía menor.

Tercero, las fronteras curriculares son socioculturales, no sólo cognitivas. El conjunto de disciplinas es más que una recopilación de información: ellas nos brindan un modo de pensar como así también posturas desde las cuales aproximarnos al mundo. Para el alfabetizador,

Werenkraut & Asoc.

PRIMER CICLO

Santillana le pone futuro al primer ciclo con los mejores proyectos



Papeles animados. La nueva serie de Santillana para el primer ciclo de la EGB, que es para lengua y mucho más... que integra ciencias naturales, sociales y matemática... y también trabajo por proyectos. Llévela al aula. Usted y sus chicos se van a animar

GUÍAS PARA EL DOCENTE Y MATERIALES DE AULA EN TODOS LOS AÑOS, PARA PRIMER AÑO: CASSETTE CON NARRACIONES

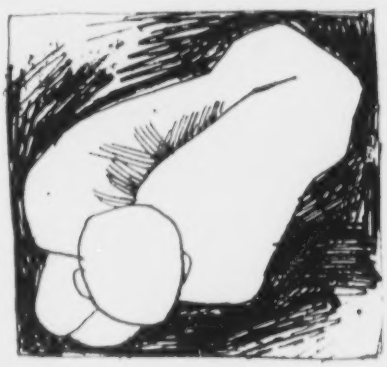
Los textos de la Reforma

26 Santillana

Beazley 3860 (1437) Buenos Aires Tel. 912-7220/7430 - Fax. 912-7440 - **Delegación Rosario** Montevideo 611 (2000) Rosario, Santa Fe Tel. y fax: (041) 24-9762 - **Delegación Córdoba** Bolívar 376 (5000) Córdoba - Tel y fax: (051) 21-4769 - **E mail:** info@santillana.com.ar

un modo útil de pensar la integración es verla como acto social fundamental para desplazarse entre culturas (Shanahan, Robinson y Schneider, 1993). Vale la pena saber cómo leer y escribir un texto científico, y hay distintos enfoques didácticos que ayudan al alumno a manejarse con la terminología especial y el estilo típico de tal texto (Vacca y Vacca, 1993). Pero, y esto es lo más esencial, el lector y el escritor necesitan comenzar a comprender cómo conciben el texto los científicos, y cómo su pensamiento difiere del de un historiador, periodista o novelista. Tengo poca paciencia con aquellos que dicen poder enseñar ciencias o estudios sociales con éxito a partir de tan solo novelas, a pesar de que las novelas ciertamente tienen su lugar en ambas materias.

Los diferentes campos tienen sus propias ideas culturales respecto de objetivos, procesos y usos de un texto y son estas prácticas culturales, justamente, las que mejor pueden quedar a la vista mediante la enseñanza integrada. Los científicos piensan, hablan y escriben como científicos; y los historiadores, artistas y matemáticos también tienen su propio modo de encarar el mundo. Mucho de lo que hemos aprendido del multiculturalismo gracias a los grupos étnicos, raciales y lingüísticos viene a colación aquí. Estas diferencias culturales están aclarándose en mi mente ahora que trabajo con un equipo reunido por la **Asociación Internacional de Lectura** y el **Consejo Estatal de Directivos Escolares**, equipo que está analizando las necesidades de alfabetización inherentes a los distintos estándares educativos nacionales en matemática, ciencia, historia, estudios sociales, cívica y las artes. La instrucción integrada prestará su mejor servicio a la tarea de alfabetización si enfoca los distintos géneros como modalidades culturales de comunicación y si es capaz de traducir información de una forma a otra. Estos vínculos deberían establecerse explícitamente y como parte normal de la instrucción integrada deberían incluirse charlas en las cuales se exploraran similitudes y diferencias.



En un trabajo anterior, ilustré cómo un enfoque que contemple la alfabetización puede ser un fundamento útil en el análisis de ciertos tipos de interpretación de la historia (Shanahan et al, 1993) y Dyson (1989). También demostré de qué manera la escritura ayuda a los niños más pequeños a aceptar y entender el valor verdad en la ficción. Pero la ciencia también puede ser fuente de este tipo de exploración cultural. P.e., una tarea que desde hace tiempo asigno a los niños es hacerles escribir descripciones de objetos tales como conchillas, papas y zapatos. Cuando luego examinamos las descripciones y tratamos de traducirlas a un género alternativo, los alumnos rápidamente descubren que las medidas específicas y los matices de color son esenciales para la descripción científica, pero que la metáfora usualmente es más apropiada para la ficción. A medida que los alumnos evolucionan e internalizan este tipo de concepto, yo como maestro puedo instarlos a considerar los propósitos subyacentes a tales diferencias. Siento simpatía por aquellos enfoques integradores que ponen al niño en contacto con gente de distinta extracción disciplinaria –sea directamente, a través de visitas y excursiones, o menos directamente a través de correspondencia, llamadas telefónicas o comunicaciones electrónicas– de modo que las cuestiones que subyacen a las intenciones puedan explorarse del modo más directo.

Y para finalizar, la integración no borra la necesidad de una explicación directa o de un ejercicio de repetición y práctica. Hay mucho más en el aprendizaje que simplemente el hacer, o bien podríamos optar por la rentable idea de abolir la escuela y poner a nuestros niños a trabajar. El alumno puede adquirir un aprendizaje invaluable mientras se dedica a una unidad temática bien planeada o a conducir sus propias investigaciones personales; tales esfuerzos motivan y pueden ayudar al alumno a reconocer la utilidad de lo que está estudiando. Sin embargo, para la mayoría de los niños, esa tarea no constituye práctica suficiente para llegar a leer con fluidez, ser buenos multiplicadores o eficientes en su ortografía. Aun dentro de la instrucción integrada existe la necesidad de minilecciones y prácticas guiadas. Parte del problema con la currícula tradicional es que se ha abstraído tan minuciosamente lo

* Este artículo fue originalmente publicado en **The Reading Teacher**, Vol.51, N°1, setiembre 1997, Asociación Internacional de Lectura. La traducción fue realizada por Graciela Mestroni para **Lectura y Vida**.

que se estudia para luego tratar sólo de dominar esos trozos de información, que los alumnos a menudo dudan de la importancia o del valor de lo que están aprendiendo. Contrariamente, un problema común en la instrucción integrada puede ser el hecho de que el foco esté tan centrado en la pertinencia, que nada se practica el tiempo suficiente como para ser bueno en eso.

La instrucción integrada, en todas sus muchas formas, es un concepto esperanzado que promete mayor unidad e interrelación. Sin embargo, es probable que no quede en nada más que una oportunidad fallida –como la soledad de la belleza o de la palabra correcta que nunca se pronuncia– a no ser que respetemos con sabiduría su funcionamiento. La enseñanza integrada funciona mejor cuando los resultados buscados son expresados con claridad y permiten sacar partido del mejor y más riguroso modo de pensar de cada disciplina, yendo a la vez más allá de esta base hacia resultados que sólo serían posibles desde la integración. La enseñanza integrada funciona mejor cuando hace que los niños tomen conciencia de los nexos que se logra establecer y cuando enfoca la atención de los niños en las diferencias culturales entre las distintas disciplinas y en cómo traducir de unas a otras. La instrucción integrada funciona mejor cuando, dentro del contexto del significado, los alumnos siguen teniendo la posibilidad de suficiente instrucción, guía y práctica para permitirles desarrollarse plenamente.

Referencias bibliográficas

Beane, J.A. (1995) "Curriculum integration and the disciplines of knowledge." **Phil Delta Kappan**, **76**, 616-622.

Berlin, D.F. y J.A. Hillen (1994) "Making connections in math and science: identifying student outcomes." **School Science and Mathematics**, **94**, 283-290.

Brophy, J. y J. Ālleman (1991) "A caveat: Curriculum integration isn't always a good idea." **Educational Leadership**, **49**, 66.

Chall, J.S. (1996) **Stages of reading development** (2da. ed.). Fort Worth, TX: Harcourt Brace.

Clarke, L.K. (1988) "Invented versus traditional spelling in first graders' writings: Effects on learning to spell and read." **Research in the Teaching of English**, **22**, 281-309.

Dyson, A.H. (1989) **Multiple worlds of child writers**. New York: Teachers College Press.

Friend, H. (1985) "The effect of science and mathematics integration on selected seventh grade students' attitudes toward and achievement in science." **School Science and Mathematics**, **85**, 453-461.

Kain, D.L. (1993) "Cabbages-and kings: Research directions in integrated/interdisciplinary curriculum." **Journal of Educational Thought**, **27**, 312-331.

Lehman, J.R. (1994) "Integrating science and mathematics: Perceptions of preservice and practicing elementary teachers." **School Science and Mathematics**, **94**, 58-64.

Lipson, M.; S. Valencia, K., Wixson y C. Peters (1993) "Integration and thematic teaching: integration to improve teaching and learning." **Language Arts**, **70**, 252-263.

Mansfield, B. (1989) "Students' perceptions of and integrated unit: A case study." **Social Studies**, **80**, 135-140.

McGee, L.M. y D.J. Richgels (1990) "Learning from text using reading and writing." En T. Shanahan (ed.) **Reading and writing together** (pp.145-169). Norwood, MA: Christopher-Gordon.

McGinley, W. y R.J. Tierney (1989) "Traversing the topical landscape: Reading and writing as ways of knowing." **Written Communication**, **6**, 243-269.

Nauman, A. (1990) "Structure and perspective in reading and writing." En T. Shanahan (ed.) **Reading and writing together** (pp.57-76). Norwood, MA: Christopher-Gordon.

Nissani, M. (1995) "Fruits, salads, and smoothies: A working definition of interdisciplinarity." **Journal of Educational Thought**, **29**, 121-128.

Olarewaju, A.O. (1988) "Instructional objectives: What effects do they have on students' attitudes towards integrated science." **Journal of Research in Science Teaching**, **25**, 283-291.

Olson, D.R. (1994) **The world on paper**. New York: Cambridge University Press.

Schell, J.W. y R.C. Wicklein (1993) "Integration of mathematics, science, and technology education: A basis for thinking and problem solving." **Journal of Vocational Education Research**, **18**, 49-76.

Schmidt, W.H.; L. Roehler, J.L. Caul, M. Buchman, B. Diamond, D. Solomon y P. Cianciolo (1985) "The uses of curriculum integration in language arts instruction: A study of six classrooms." **Journal of Curriculum Studies**, **17**, 305-320.

Shanahan, T. (1984) "The reading-writing relation: An exploratory multivariate analysis." **Journal of Educational Psychology**, **76**, 466-477.

Shanahan, T. (1987) "Shared knowledge of reading and writing." **Reading Psychology**, **8**, 93-102.

Shanahan, T. (1988) "Reading-writing relationships: Seven instructional principles." **The Reading Teacher**, **41**, 880-886.

Shanahan, T. (1992) "Reading comprehension as a dialogic process." En M. Pressley, K.R. Harris y J.T. Guthrie (eds.) **Promoting academic competence and literacy: Cognitive research and instructional innovation** (pp. 129-148). New York: Academic Press.

Shanahan, T. y R. Lomax (1986) "An analysis and comparison of theoretical models of the reading-writing relationship." **Journal of Educational Psychology**, **78**, 116-123.

Shanahan, T. y R. Lomax (1988) "A developmental comparison of three theoretical models of the reading-writing relationship." **Research in the Teaching of English**, **22**, 196-212.

Shanahan, T.; B. Robinson y M. Schneider (1993) "Integration of curriculum or interaction of people?" **The Reading Teacher**, **47**, 158-160.

Shanahan, T.; B. Robinson y M. Schneider (1995) "Avoiding some of the pitfalls of thematic units." **The Reading Teacher**, **48**, 718-719.

Shanahan, T. y R. J. Tierney (1990) "Reading-writing connections: The relations among three research traditions." En J. Zutell y S. McCormick (eds.) **Literacy theory and research: Analyses from multiple paradigms** (pp. 13-34). Chicago: National Reading Conference.

Spivey, N.N. y J.R. King (1989) "Readers as writers composing from sources." **Reading Research Quarterly**, **24**, 7-26.

Tierney, R.J. y P.D. Pearson (1983) "Toward a composing model of reading." **Language Arts**, **60**, 568-580.

Tierney, R.J. y T. Shanahan (1991) "Reading-writing relationships: processes, transactions, outcomes." En P.D. Pearson, R. Barr, M. Kamil y P. Mosenthal (eds.) **Handbook or reading research** (vol. 2, 246-280). New York: Longman.

Vacca, R.T. y J.L. Vacca (1993) **Content area reading.** (4ta. ed.) New York: HarperCollins.

Wasserstein, P. (1995) "What middle schoolers say about their schoolwork." **Educational Leadership**, **53** (1), 41-43.

MARÍA ISABEL LÓPEZ*

Comprensión y producción textual en el segundo ciclo de la E.G.B.: estrategias metodológicas

Investigadora de la Universidad Nacional de Cuyo, Subsecretaría de Ciencia y Técnica. Titular de la cátedra de Didáctica de la Lengua, Facultad de Educación Elemental y Especial, Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, Argentina.

Introducción

Este artículo se ocupa de una investigación de desarrollo experimental en la que participaron docentes de la Facultad de Educación Elemental y Especial de la Universidad Nacional de Cuyo y de 18 escuelas de E.G.B. de la provincia de Mendoza, Argentina.

Se trata de la continuación y profundización de otra investigación aplicada, iniciada en 1993, cuyos resultados revelaron que, si bien los docentes demostraban cambios significativos en su trabajo pedagógico, en relación con el proceso de construcción de la lengua escrita, la comprensión y producción textual se realizaban como actividades rutinarias en las que los ejercicios se limitaban a cuestionarios literales y al completamiento y redacción de oraciones.

Las siguientes hipótesis constituyeron su punto de partida:

▲ La formación docente orientada por procesos de investigación participativa constituye una vía que posibilita profundizar en el análisis y explicación de problemas relacionados con la Didáctica de la Lengua y proponer alternativas de solución.

▲ Un programa que pretenda avanzar en los niveles de comprensión y producción infantiles, debe considerar la interacción que existe entre estos procesos y los inherentes a la reflexión sobre el sistema lingüístico.

Las hipótesis mencionadas llevaron a plantear como objetivo la creación de un ámbito de investigación participativa que hiciera posible:

▲ **Diseñar y validar una propuesta didáctica para la enseñanza de la lengua en la E.G.B., sustentada en un marco epistemológico interdisciplinario, que reconociera la comprensión y producción como procesos de intercomunicación humana.**

El corpus a analizar se obtuvo a partir de la aplicación de tests de comprensión y producción a una muestra de 30 alumnos, de 4º grado de escuelas urbano-marginales de la provincia de Mendoza. De ellos, 15 pertenecían al grupo experimental y 15 al testigo.

Los alumnos del grupo experimental se seleccionaron de un total de 524 niños con los que se aplica-

ron estrategias construidas por el equipo de investigación y los del grupo testigo se eligieron de un total de 58 de 2 escuelas, cuyos docentes continuaron trabajando como lo hacían hasta el momento.

Para la selección de la muestra tuvimos en cuenta que los alumnos poseyeran características socioculturales similares. Este fue el motivo por el cual la misma quedó reducida a sólo 30 niños que reunían las siguientes características.

Grupo experimental	Nº alumnos	Escolaridad padre/madre	Uso del tiempo libre
A	5	Secundaria completa	Lectura, T.V., deportes
B	5	Primaria completa	T.V., juegos
C	5	Primaria incompleta	T.V., trabajo
Grupo testigo			
A	5	Secundaria completa	Lectura, T.V., deportes
B	5	Primaria completa	T.V., juegos
C	5	Primaria incompleta	T.V., trabajo

En el trabajo de campo, se aplicaron estrategias metodológicas, construidas por el grupo de investigación, a la totalidad de los alumnos de cuarto año de las escuelas de las que formaban parte los niños que integraban el grupo experimental.

ASOCIACIÓN INTERNACIONAL DE LECTURA
Organismo Consultor de Unesco

Presidente

John J. Pikulski
University of Delaware
Newark, Delaware

Presidenta electa

Kathryn A. Ransom
Illinois State University
Springfield, Illinois

Vicepresidenta

Carol Minnick Santa
School District #5
Kalispell, Montana

Director Ejecutivo

Alan E. Farstrup

Consejo Directivo

Richard L. Allington, University at Albany-SUNY
Albany, New York
James F. Baumann, National Reading Research Center
University of Georgia, Athens, Georgia
Kathleen Stumpf Jongsma, Northside Independent
School District, San Antonio, Texas
James V. Hoffman, The University of Texas-Austin
Austin, Texas
John W. Logan, Northbrook School District 27
Northbrook, Illinois
Lesley M. Morrow, Rutgers University
New Brunswick, New Jersey
Betsy M. Baker, Columbia Public Schools
Columbia, Missouri
Adria F. Klein, California State University
San Bernardo, California
Diane L. Larson, Owatonna Public Schools
Owatonna, Minnesota

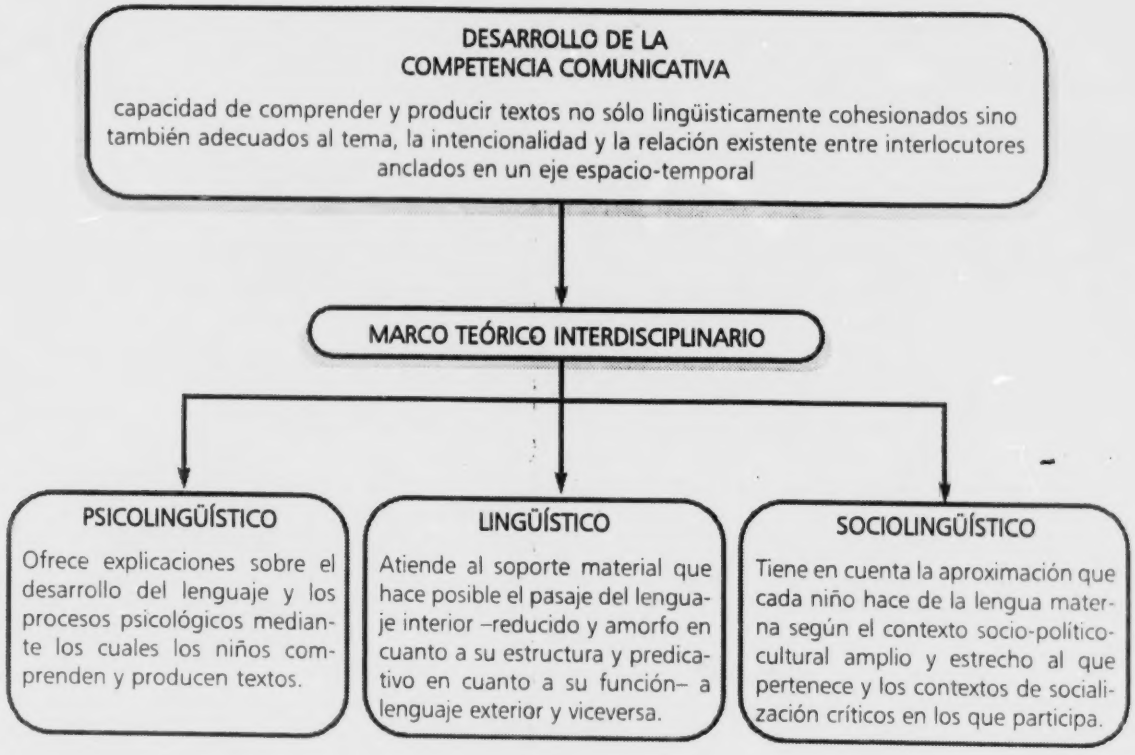
Punto de partida

El proyecto partió de la construcción de un marco teórico interdisciplinario sustentado en las siguientes ideas:

- la enseñanza de la comprensión y producción textual en la escuela primaria cobra sentido sólo si se las entiende como procesos que permiten la comunicación entre los hombres;
- comprender y producir no son procesos exclusivamente lingüísticos, pues los individuos han aprendido a emitir y comprender mensajes poniendo en juego mecanismos propios, tanto de los procesos cerebrales como de la capacidad de semiosis adquirida en los contextos de socialización críticos de sus grupos de pertenencia.

Por lo expuesto se hizo indispensable contar con un marco teórico y operativo que tuviera en cuenta aportes de la lingüística, la psicolingüística y la sociolingüística.

Teniendo en cuenta que comprender y producir mensajes sólo cobra sentido en el marco de los procesos de intercomunicación humana, el hilo conductor de nuestra investigación fue la competencia comunicativa.



Estrategia empleada en la etapa experimental

Teniendo en cuenta los aspectos mencionados decidimos abordar las dificultades que presentan los alumnos de cuarto año a partir de trabajar con proyectos de Lengua.

¿Por qué proyectos?

El hombre se relaciona con su medio a partir de acciones mediadas por instrumentos materiales y simbólicos. El interés de los niños por aprender su lengua materna radica en que ésta es un instrumento efectivo para interactuar socialmente. En las situaciones comunicativas cotidianas, los pequeños descubren que la lengua les sirve para expresar sus necesidades, regular el comportamiento de quienes los rodean, tomar conciencia de los estados afectivos propios y ajenos, manifestar su personalidad, crear mundos alternativos, etc.

Mientras vivencian estas funciones del lenguaje, con su correspondiente modo de expre-

BEST COPY AVAILABLE

sión, descubren cómo su comunidad representa significados a partir de éste. Es así como aprenden la lengua materna al mismo tiempo que la usan para conocer, y construyen poco a poco las convenciones lingüísticas y sociales del lenguaje necesarias para mantener una comunicación eficaz.

De lo dicho anteriormente se infiere que los niños aprenden el lenguaje motivados por la necesidad de relacionarse con un grupo social y a partir del uso en situaciones comunicativas concretas; no por imposición o mera repetición de reglas o estructuras.

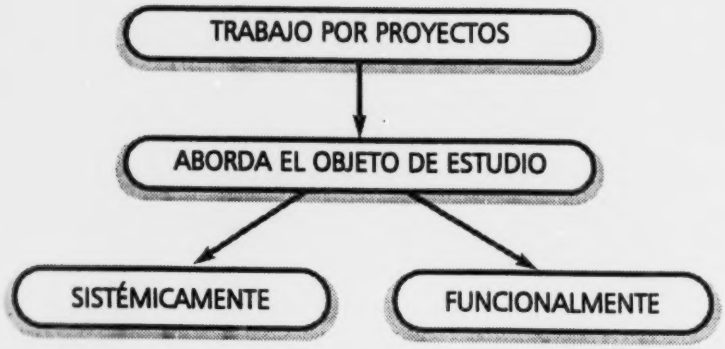
Si la escuela quiere mantener el interés de los alumnos por el lenguaje, la enseñanza de éste debe vincularse con situaciones reales de uso, es decir, con ocasiones en las que los niños experimenten la necesidad de comprender y producir textos.

Para ello deberá tender a aprendizajes significativos en los que a partir de procesos intra e interpersonales los pequeños comprueben pragmáticamente para qué pueden usar su lengua materna y cómo funciona ésta.

Consideramos el trabajo por proyectos como la estrategia metodológica que posibilita este aprendizaje global de la lengua en interacción dinámica con el contexto.

¿Qué supone trabajar por proyectos?

El trabajo por proyectos es una estrategia metodológica que posibilita abordar los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales de manera global, en interactividad y funcionamiento. En otros términos de modo sistémico-funcional.



Abordar un contenido sistémicamente implica considerarlo íntegramente en varios planos a la vez y en interacción dinámica con el medio. Abordarlo funcionalmente alude a considerarlo en su comportamiento y no en sí mismo, a la vez que en su utilidad concreta en un tiempo y espacio determinados.

Trabajar por proyectos implica pasar del sistema cartesiano a un sistema abierto, dinámico. Es decir, dejar de lado el tratamiento lineal de los objetivos y, por tanto, la fragmentación y graduación de los mismos en unidades menores que van de lo simple a lo complejo.

Un docente que desee trabajar de esta manera debe saber que no podrá planificar sus actividades *a priori* exhaustivamente y tener en cuenta que las mismas causas no producen los mismos efectos.

¿Cómo se organizan las actividades por proyectos?

Un proyecto se organiza en torno a un fin, acordado por los alumnos y docentes, que emerge de inquietudes propias de los niños o de desafíos y que tiene en cuenta los contenidos propios de la educación formal, planteados por el docente.

Su resultado debe ser siempre un producto concreto funcional que refleja los conocimientos construidos y los procedimientos empleados.

¿Qué pasos se siguen?

- **Presentación del desafío o recepción de las inquietudes de los alumnos.**

- **Confrontación con necesidades.**

El docente estimulará a los niños a plantear necesidades, a partir de preguntas, y mediará la formulación de objetivos. En esta instancia no sólo tendrá en cuenta los aportes de los alumnos sino que también participará sugiriendo, en un lenguaje sencillo y comprensible, los objetivos vinculados con los contenidos que debe desarrollar y que guardan relación con la temática del proyecto.

- **Confrontación de recursos y acciones.**

A partir de la determinación de los objetivos, el docente incentivará a la clase para que proponga actividades y recursos que harán posible el logro de esos objetivos.

- **Selección de los medios de evaluación.**

El maestro orientará a los alumnos para que seleccionen procedimientos o instrumentos que permitan evaluar tanto el proceso como el resultado final del proyecto.

- **Elaboración del contrato.**

El docente estimulará al curso a formalizar y contraer un compromiso de trabajo acordado entre todos. En el mismo quedarán determinadas las actividades de cada participante, los tiempos posibles en que se llevarán a cabo y los encuentros de evaluación.

Recién en este momento el docente estará en condiciones de elevar un plan a la institución escolar.

¿Qué se debe tener en cuenta en un proyecto de Lengua?

Se debe trabajar la Lengua integrando todos sus aspectos y niveles en textos concretos y funcionales.

Esto implica abordar los textos tanto en forma oral como escrita con actividades de comprensión y producción que tengan en cuenta la reflexión lingüística en los niveles textual, oracional y de las microestructuras.

¿Qué pasos seguir?

- Definir a partir del desafío el tipo de texto a trabajar.
- Determinar los parámetros de la situación comunicativa (contextos de comprensión y de producción)
- Producir y comprender textos. (Se puede partir, según el proyecto, de actividades de lectura o escritura indistintamente.)
- Reflexionar, tanto en la comprensión como en la producción textual, sobre lingüística textual, oracional y acerca de las microestructuras.

PAIDÓS

NORBERTO D. IANNI Y ELENA PÉREZ
La convivencia en la escuela: un hecho, una construcción

JUDITH AKOSCHKY Y OTROS
Artes y escuela
Aspectos curriculares y didácticos de la educación artística

EDITH LITWIN Y OTROS
La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico

LLUIS DUCH
La educación y la crisis de la modernidad

JULIE DOCKRELL Y JOHN MCSHANE
Dificultades de aprendizaje en la infancia
Un enfoque cognitivo

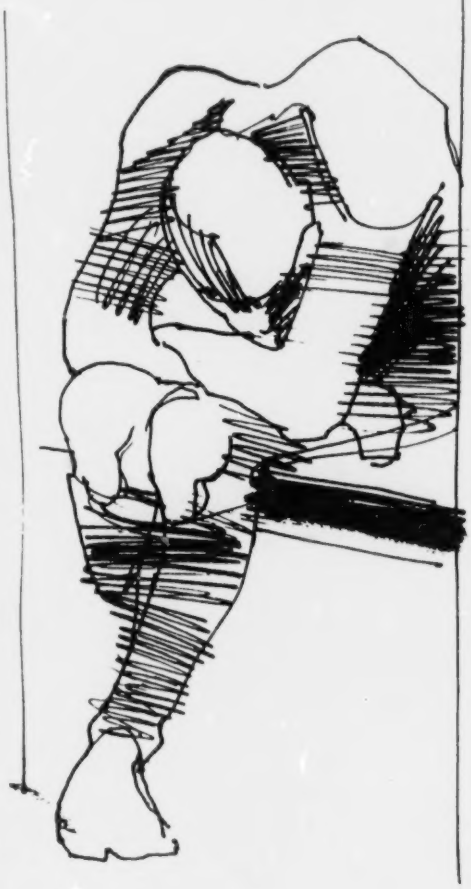
GABRIELA DIKER Y FLAVIA TERIGI
La formación de maestros y profesores: hoja de ruta

SANDRA NICASTRO
La historia institucional y el director en la escuela

FERNANDO BÁRCENA
El oficio de la ciudadanía

Análisis del proceso de escritura de un cuento

Para ejemplificar la tarea que realizamos con los alumnos en el proceso de producción de textos, hemos seleccionado el cuento de Francisco. Esta tarea no fue sencilla ya que todos los niños se aventuraron a superar el desafío que les propusimos: "ser autores de un libro de cuentos para participar en un concurso". Cada uno de ellos tenía dificultades propias vinculadas con el desarrollo sociocultural alcanzado hasta ese momento. Los progresos que pudimos comprobar, con la aplicación de las estrategias metodológicas elaboradas por el grupo de investigación, fueron ampliamente satisfactorios.



Elegimos el trabajo de Francisco porque advertimos en él muchas dificultades graves en la primera escritura, ya que tenía 10 años, era repetidor de años anteriores y manifestaba inconvenientes en todos los niveles de la competencia lingüística.

Estas dificultades nos permiten poner en evidencia los logros obtenidos como resultado de la aplicación de las estrategias propuestas.

¿Cómo se llevó a cabo el proceso?

El desafío que presentamos a los chicos fue: "Escribir un cuento para participar del concurso **Historias para compartir**".

La representación previa de la situación comunicativa se originó con la llegada de una invitación. Se leyó la carta en conjunto, se determinaron cuáles eran los requisitos necesarios para poder participar y se estableció mediante conversaciones con los niños quién sería el destinatario, el enunciador y los propósitos frente a otros y frente a ellos mismos.

En todo momento se trató de generar un ambiente interactivo de trabajo, planteando la necesidad de superación constante que constituyó el desafío en las prácticas docentes de cada día.

A continuación se elaboró un contrato para la escritura de un cuento. En el mismo los alumnos, mediados por la docente, acordaron realizar las siguientes actividades:

◆ Preparación, realización y análisis de una entrevista

Con el propósito de indagar los intereses de sus compañeros acerca del tipo de cuentos que preferían, redactaron y realizaron entrevistas a sus pares. A partir del análisis de estas entrevistas hicieron una primera clasificación de cuentos: de princesas y príncipes, intergalácticos, de animales, de misterio...

Esta situación permitió a la docente explicar la clasificación específica: maravillosos, realistas, de ciencia ficción, etc.

◆ Primera escritura

Después de la actividad anterior cada niño sabía qué tipo de cuento gustaba más. Así surgió la necesidad de producir uno.

Primera escritura de Francisco

Habîa un vez un dragón que era bueno, y no tenía ni un amigo que lo acompañara. y estaba un castillo.
Y era un castillo enorme que ***a y*** *vivía un rey y una* ***reína. y des pué*** *el* ***dragón sefue*** *a caminar derecho muy* ***lego*** *del bosque y* ***en com tró*** *un castillo el dragón se acercó más, y cuando salió y la* ***reína****, y llamaba al dragón y pregun-*

tó la reina ***tiere*** *ser mi amigo y* ***pregunto el dragon tiero*** *ser tu amigo. y la reina le puso un nombre y* ***a hora*** *se llama Pepe.*

Cúando *se lo* ***cúenta*** *al rey quiso que sea amigo del rey y se* ***iso*** *amigo para siempre.*

Esta primera escritura revela las siguientes dificultades:

Nivel fónico-gráfico

- Falta de diagramación espacial: párrafos y sangrías;
- cambio de sonidos: "t por q" tiero - quiero, "g por j" lego - lejos;
- ausencia de mayúsculas después de punto seguido;
- segmentación indebida de palabras: "en com tro - des pue - sefue";
- ausencia de guiones para indicar el diálogo entre los personajes;
- ausencia y/o incorporación de tildes: reína, cúando, cúenta, pregunto ...

Componente léxico - semántico

- Pocos adjetivos: "bueno" "enorme";
- reiteración de un mismo sustantivo: rey - reina;
- escaso vocabulario, muy limitado el conocimiento del mundo, evidente en la falta de recursos de sustitución sinonímica y de campos semánticos.

Nivel morfosintáctico

- Desconocimiento de proformas: "el rey quiso que sea amigo del rey";
- repetición de un mismo conector de adición y desconocimiento discursivo: "un castillo enorme que **a** y vivía un rey **y** una reina y después el dragón", "**y** el dragón se acercó más **y** cuando salió **y** la **reína** y llamaba".

En cuanto al **contenido**, en esta escritura, se evidencia la falta de un elemento pertubador, que proporcione un conflicto atractivo para su posible lector u oyente; por lo tanto la resolución no conduce al cierre de su historia. Además, al no estar las acciones graduadas, el final sobreviene abruptamente. Por otro lado, Francisco no sabe de qué modo anclar espacialmente su texto. El espacio es confuso, aunque no deliberadamente, sino por falta de recursos lingüísticos para elaborar secuencias descriptivas. Algo semejante ocurre con el tiempo. Es casi imposible determinar el momento en el que comienzan las acciones y cuánto tiempo transcurre hasta su finalización. Esto nos lleva a afirmar que desconoce también el uso de los tiempos verbales propios de un texto narrativo.

En relación con los personajes, el protagonista es, en su primer escritura, un dragón sin demasiados elementos que lo caractericen, solo un adjetivo, "bueno", lo define y describe. Se convertirá luego de sus reescrituras en un ser solitario, ansioso por demostrar su necesidad de tener amigos y capaz de cualquier esfuerzo por alcanzar una verdadera y prolongada amistad.

¿Qué actividades se realizaron para solucionar las dificultades encontradas?

- **Confrontación de las producciones entre compañeros.**

Una vez terminada la primera escritura los niños intercambiaron los escritos con sus compañeros y luego de leerlos completaron una grilla con los siguientes ítems:

Nombre del cuento	Lo entendí	Lo entendí poco	No lo entendí	Me gustó	No me gustó	Le agregaría

◆ **Segunda escritura individual**

Finalizado el intercambio de lo consignado en las grillas y a partir de las sugerencias recibidas de compañeros y docente cada alumno reescribió su cuento para enriquecerlo.

Segunda escritura de Francisco

Había una vez un dragón que era bueno y no ***tenia*** *un amigo que lo acompañara.*
Un día se fue a caminar y encontró un castillo donde vivía un rey y una ***reína***
La ***reína*** *se asomó a la ventana y vio al dragón que* ***estába*** *muy triste*
¿Qué te pasa dragón? preguntó la ***reína***
No ***tego*** *amigo contestó el dragón*
Puedo ser tu amiga dijo la ***reína***
El dragón contestó que ***si*** *y la* ***reína*** *bajó al jardín del castillo*
La ***reína*** *se trepó en el lomo del dragón y pasearon por el bosque.*
Encontraron una cueva, dentro había un tesoro escondido, pero el oro era del rey
La ***reína sintio pisada*** *muy* ***fuerte***
El dragón se ***asomo*** *a la entrada de la cueva y* ***vío*** *a un oso*
El oso y el dragón pelearon hasta que perdió el oso.

Después de la segunda escritura se implementaron las siguientes actividades:

◆ **Confrontación de las propias producciones con escritos sociales. Abordaje topográfico.**

Se realizaron entradas topográficas en las que se observaron: silueta, título, ilustraciones y tipografía –ubicación, tamaño, colorido– párrafos, diálogos y extensión en textos traídos por la docente y los alumnos.

◆ **Confrontación con escritos sociales. Entrada contextual.**

Se trabajó, en esta instancia, con cuentos de la biblioteca del aula en los que se abordó el contexto de interpretación a través de las siguientes preguntas:

- ¿Cómo llegó el cuento a nuestras manos? –maestra, correo, compañeros... –
- ¿Cuándo llegó? –al comenzar la clase, ayer... –
- ¿Para qué y por qué llegó a nosotros?

Por otro lado el contexto de producción se encaró a partir de los siguientes interrogantes:

- ¿Quién escribió el cuento?
- ¿Qué más sabes del autor?
- ¿Cuál te parece que habrá sido el desafío que se le presentó para escribirlo?
- ¿A quién crees que está destinado?

◆ **Entrada por el contenido**

Posteriormente se seleccionó un cuento y se propuso a los niños completar una grilla con los siguientes datos:

Título del cuento	¿De quién se trata?	¿Dónde ocurre?	¿Cuándo ocurre?	¿Qué ocurre primero?	¿Qué ocurre después?	¿Cómo termina?

A partir del análisis de los datos consignados en la grilla, los alumnos, con la mediación de la maestra, infirieron las partes que forman la estructura de un cuento: orientación, complicación y resolución.

Para que los niños pudieran afianzar la estructura narrativa, se realizaron otras actividades tales como: rompecabezas de cuentos, cuentos incompletos, reformulación y/o cambio de finales.

◆ **Tercera escritura individual**

Se volvieron a escribir los cuentos haciendo las correcciones necesarias, a partir de lo construido con la ejercitación indicada anteriormente.

BEST COPY AVAILABLE

Tercera escritura de Francisco

Había una vez un dragón que era bueno, y no ***tenia*** *un amigo que lo acompañara. Un día se fue a caminar y encontró un castillo donde vivía un rey y una reina. La reina se asomó a una ventana y* ***vió*** *al dragón que* ***estába*** *muy triste:*
–¿Qué te pasa dragón? preguntó la reina
–No tengo amigo contestó el dragón
¿Puedo ser tu amiga? dijo la ***reína***
El dragón contestó que ***si*** *y la* ***reína*** *bajó al jardín del castillo. La reina se trepó en el lomo del dragón y pasearon por el bosque. Encontraron una cueva, dentro había un tesoro escondido pero el oro era del Rey.*
La ***reína sintio*** *pisadas muy fuertes. El dragón se asomó* ***ala*** *cueva y vio a un oso. El oso y el dragón pelearon hasta que perdió el oso. La* ***reína*** *agarró el oro y lo llevó al castillo.*
El dragón era un caballero de ***otró reíno*** *que debía hacer una hazaña para romper el hechizo. Desde entonces fue el guardián del castillo.*

◆ **Gramática textual**

Se realizaron ejercicios de identidad referencial, conectividad y correlación morfológica, tales como: buscar en el texto personajes mencionados con distintas palabras, cambiar palabras repetidas por proformas, completar cuentos con una serie de conectores dados y confeccionar con ellos un banco de datos agrupándolos según su función discursiva o lógico-semántica.

◆ **Gramática oracional**

Se trabajaron fundamentalmente sujeto y predicado, sujeto desinencial y complementos circunstanciales, a través de ejercicios de transformación, ampliación, reducción, confrontación, sustitución y trueque. En el caso de los circunstanciales las preguntas: ¿dónde?, ¿cómo?, ¿cuándo?, ¿con quién?, posibilitaron clasificarlos como de tiempo, lugar, modo, compañía, etc.

◆ **Normativa**

Se llevaron a cabo distintas actividades, tales como puntuar textos de diferentes formas y apreciar el cambio en el sentido del mensaje, completar la puntuación de textos utilizando: coma, punto y coma, punto seguido, punto y aparte, dos puntos, guión de diálogo, signos de interrogación y exclamación.

Ocasionalmente y de acuerdo con los emergentes se abordaron dificultades tanto del vocabulario de regla como del de uso.

◆ **Escritura final**

Se propuso realizar una escritura final del texto que recuperara todos los contenidos ejercitados durante el proceso.

◆ **Autoevaluación**

Finalmente cada alumno realizó la autocorrección de su última producción a partir de una grilla detallada en la que se los invitaba a observar detenidamente los aspectos ejercitados en los distintos niveles de textualización.

Escritura final de Francisco

La **Reína** y el Dragón

Había una vez un dragón que era bueno pero no tenía un amigo que lo acompañara.
Un día fue a caminar y encontró un castillo donde vivía un rey y una ***reína****.*
La ***reína*** *se asomó a una ventana y* ***vió*** *al dragón que estaba muy triste.*
–¿Qué te pasa dragón? –preguntó la ***reína****.*
–No tengo amigos –contestó el dragón.
-¿Puedo ser tu amiga? –dijo la ***reína****.*
El dragón contestó que sí. La ***reína*** *bajó al jardín del castillo, se trepó al lomo del dragón y pasearon por el bosque.*
Encontraron una cueva, dentro había un tesoro escondido, que era del rey. La ***reína*** *sintió pisadas muy fuertes.*
El dragón se asomó a la entrada de la cueva y ***vió*** *a un oso.*
El oso y el dragón pelearon hasta que perdió el oso.
La ***reína*** *agarró el oro y lo llevó al castillo.*
El dragón resultó ser un ***cavallero*** *de otro* ***reíno*** *que debía hacer una hazaña para romper el hechizo.*
Desde entonces fue el guardián del castillo.

Los logros de Francisco, producto del trabajo descripto, pueden observarse en las sucesivas reescrituras de su cuento. Las mismas muestran cómo mejoró su producción al poder hacer más

BEST COPY AVAILABLE

explícito y atractivo lo que en un principio no podía verbalizar con claridad. Si bien su trabajo final revela que no ha superado todas las dificultades que registramos en un comienzo, creemos que su producción demuestra cómo el trabajo por proyectos le posibilitó modificar algunos errores e incorporar conocimientos lingüísticos de nivel oracional y textual que no poseía.

Conclusiones

Según los datos proporcionados por los tests tomados al iniciar la investigación, los niveles de comprensión y producción de los alumnos, del grupo experimental y testigo, no poseían diferencias significativas.

Sin embargo, los resultados obtenidos luego de trabajar por proyectos revelaron que los niños del grupo experimental avanzaron notablemente (entre un 30 % y un 70% según los ítems evaluados) en aspectos vinculados con el reconocimiento de elementos relevantes y la interpretación de implícitos, en el caso de la comprensión, y en lo inherente a estructura interna, sustitución léxica, incorporación de conectores lógico-semánticos y concordancia, en lo relativo a la producción.

En cuanto a los alumnos pertenecientes al grupo testigo, las diferencias fueron escasas entre una y otra etapa. No evidenciaron avance alguno en el empleo de mecanismos de cohesión ni en el reconocimiento de elementos relevantes o de implícitos.

Si bien son importantes los datos que indican que al iniciar el proceso más del 40% de los 524 niños reconocía solo parcialmente implícitos y que después de haberse aplicado con ellos las estrategias construidas por nuestro equipo, solo un 10,66% continuaban sin reconocerlos, por dar alguna cifra; son mucho más relevantes los resultados obtenidos en las experiencias concretas: en el dictado de clases, en las entrevistas y observaciones sistemáticas a docentes y alumnos, los comentarios de los niños sobre lo realizado y los intercambios entre los mismos docentes, a los que se suman 18 libros de cuentos producidos.

Los progresos de los niños del grupo experimental, que pudimos comprobar en los porcentajes obtenidos y en las sucesivas reescrituras, nos permiten concluir que nuestras hipótesis eran acertadas al afirmar que la formación docente orientada por procesos de investigación participativa constituye una vía que posibilita profundizar en el análisis y explicación de problemas relacionados con la variable pedagógica y que, si se desea avanzar en los niveles de comprensión y producción, estos procesos deben ser considerados en interacción con los inherentes a la reflexión sobre el sistema lingüístico.

Creemos oportuno destacar que no logramos avanzar en lo relacionado con el aumento de vocabulario ni con la creatividad y que pudimos observar que persistían dificultades relacionadas con la ortografía. De estos aspectos nos estamos ocupando en la tercera etapa de una nueva investigación iniciada en el año 1996.

Nota

La investigación sobre la cual se informa en este artículo fue llevada a cabo por la autora con un **equipo de investigación** formado por: Mirtha Corvo, Rosa Licata, Graciela Miranda, Marta Quesada, Viviana Barbier, Mirta Brandi, Susana Cortés, María del Carmen Elst, Graciela Fondere, María Adelina Rodriguez, Mónica Alicia Tixeira, Carmen F. Torre, Ynés Yanet Toranzo, Rosario A. Zamora.

Bibliografía básica

Bernstein, B. (1975) **Langage et classes sociales. Codes sociolinguistiques et contrôle social**. París: Les Editions des Minuits.

Cassany, Daniel, Marta Luna y Gloria Sanz (1994) **Enseñar lengua**. Barcelona: Graó.

Condemarín, Mabel y otros (1992) **Lenguaje integrado**. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.

Ducrot, Oswald y T. Todorov (1985) **Diccionario enciclopédico de las Ciencias del Lenguaje**. México: Siglo XXI.

Eco, Umberto (1990) **Semiótica y filosofía del lenguaje**. Barcelona: Lumen.

Etxeberría Arostegui, Maitena (1985) **Sociología urbana. El habla de Bilbao**. Salamanca: Filosofía y Letras

Fairclough, Norman (1995) "Estudio crítico del lenguaje y emancipación social: la educación lingüística en las escuelas". **Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura N° 6**. Barcelona: Graó.

Ferreiro, Emilia (1990) **Proceso de alfabetización, la alfabetización en proceso**. Buenos Aires: CEAL.

BEST COPY AVAILABLE 39

Garton, A. y C. Pratt (1991) **Aprendizaje y proceso de alfabetización. El desarrollo del lenguaje hablado y escrito**. Barcelona: Paidós.

Gili y Gaya, S. (1992) **Estudios del lenguaje infantil**. Barcelona: Bibliograph.

Gómez de Erice, María Victoria y otros (1990) **Relación entre lenguaje y rendimiento escolar**. Mendoza: E.S.F.D.-U.N.C.

Gómez de Erice, María Victoria (1994) **Los procesos y estrategias de producción de textos verbales**. Mendoza: Informe final, C.I.U.N.C.

Graves, D.H. (1990) **The reading writing teacher's companion**. N. Hampshire, Estados Unidos: Heinemann.

Halliday, M.A.K. (1982) **El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado**. México: Fondo de Cultura Económica.

Heredia, Luis y Beatriz Bixio (1991) **Distancia cultural y lingüística. El fracaso escolar en poblaciones rurales del oeste de la provincia de Córdoba**. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.

Jolibert, Josette (1984, 1991, 1991) **Former des enfants lecteurs.** Tomo I, II, y **Former des enfants producteurs de textes**. París: Hachette.

Kaufman, Ana María y María Elena Rodríguez (1993) **La escuela y los textos**. Buenos Aires: Santillana.

Lavandera, Beatriz (1990) **Variación y significado**. Buenos Aires: Hachette.

Labov, William (1983) **Modelos sociolingüísticos.** Madrid: Cátedra.

Lewandowski, Theodor (1992) **Diccionario de lingüística**. Madrid: Cátedra.

Lomas, Carlos y Amparo Tusón (1995) "Usos lingüísticos e identidades socioculturales" y "Lengua, escuela y sociedad. Guía de recursos". **Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura N° 6**. Barcelona: Graó.

Lomas, Carlos, Andrés Osoro y Amparo Tusón (1993) **Ciencias del Lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua**. Capítulo 3. Barcelona: Paidós.

Lomas, C. y Andrés Osoro (comps.) (1993) **El enfoque comunicativo de la enseñanza de la Lengua**. Barcelona: Paidós.

Luria, A. R., (1980) Conciencia y lenguaje. Madrid: Pablo del Río.

Marcos Marín, Francisco y Jesús Sánchez Lobato (1988) **Lingüística aplicada**. Capítulo 11. Madrid: Síntesis.

Martín Rojo, Luisa (1995) "Escuela y diversidad lingüística: el derecho a la diferencia". **Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura N° 6**. Barcelona. Graó.

Martinet, Jeanne y Walter Henriette (1969) **Lingüistique. Guide Alphabetique**. París: Denoël.

Moll, Luis C. (comp.) (1993) **Vygotsky y la educación**. Buenos Aires: Aique.

Newmayer, Frederick J. (comp.) (1992) "El lenguaje: contexto sociocultural". **Panorama de la lingüística moderna**. Vol. 4. Madrid: Visor.

Oleron, Pierre (1985) **El niño y la adquisición del lenguaje**. Madrid: Morata.

Palacios de Pizani, A. y otros (1987) **Comprensión lectora y expresión escrita. Experiencia pedagógica**. Caracas: DEE-OEA.

Prato, Norma (1994) **Abordaje de la Gramática desde una perspectiva psicolingüística**. Buenos Aires: Guadalupe.

Propp, Vladimir (1972) **Morfología del cuento**. Buenos Aires: Goyanarte.

Rondal, J. y X. Seron (1991) **Trastornos del lenguaje**. Barcelona: Paidós.

Rotaetxe Amusategui, Karmele. (1990) **Sociolingüística**. Madrid: Síntesis.

Quintero, N. y otros (1994) **A la hora de leer y escribir... textos**. Buenos Aires: Aique.

Schlieben-Lange, Brigitte (1977) **Iniciación a la sociolingüística**. Madrid: Gredos.

Stubbs, Michael (1984) **Lenguaje y escuela. Análisis sociolingüístico de la enseñanza**. Madrid: Editorial Cincel-Kapelusz.

Teberosky, Ana (1991) **Aprendiendo a escribir**. Barcelona: ICE/Horsori.

Tochon, F.C. (1994) **Organizadores didácticos. La Lengua en proyecto**. Buenos Aires: Aique.

Tusón, Jesús (1995) "Léxico, cultura y prejuicio lingüístico". **Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura N° 6**. Barcelona: Graó.

Unamuno, Virginia (1995) "Diversidad lingüística y rendimiento escolar". **Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura N° 6**. Barcelona: Graó.

Uribe Villegas (comp.) (1974) **La sociolingüística actual. Algunos de sus problemas, planteamiento y soluciones**. México: U.N.A.M. de México.

Vigotsky, L. S. (1992) **Pensamiento y lenguaje**. Buenos Aires: Fausto.

Este trabajo fue recibido en agosto de 1997 y aprobado en febrero de 1998.

INSTRUCCIONES PARA NUESTROS AUTORES

1. Los trabajos deben tratar acerca de la lectura y escritura y áreas conexas, dándose preferencia a investigaciones y exposiciones de prácticas pedagógicas.

2. Los trabajos deben ser inéditos. El envío de un trabajo a **Lectura y Vida, Revista Latinoamericana de Lectura**, supone la obligación del autor o los autores de no someterlo simultáneamente a la consideración de otras publicaciones.

3. Los trabajos deben tener una extensión máxima de 15 carillas tamaño carta, a doble espacio (incluidas las notas y la bibliografía). Deben ser remitidos en original y dos copias sin datos del autor o autores. Estos datos tienen que ser consignados en hoja aparte incluyendo nombre y dirección del autor o autores, número de teléfono, fax o correo electrónico, lugar de trabajo y breve reseña de la trayectoria profesional y académica.

4. Las notas y llamadas se enumerarán por orden de aparición y se agruparán al final del texto.

5. Las figuras y tablas deben presentarse en original y numerarse correlativamente por orden de aparición en el trabajo. Las ilustraciones no deben incluirse en el cuerpo del texto, sino que irán en hoja aparte identificada con el nombre del autor en la parte superior derecha y la indicación del lugar donde deben insertarse.

6. Las referencias bibliográficas se ordenarán por orden alfabético, citando: autor, año (entre paréntesis), título del libro (subrayado), lugar de edición, editorial y año de la edición. Si se trata de un artículo: autor, año, título, nombre de la publicación (subrayado), volumen y/o número de la revista (subrayado), y páginas. Cuando la obra citada es una traducción, deberá citarse el título original de la obra y su versión en castellano o en el idioma en el que se esté citando.

7. Los informes de investigación deben respetar los apartados clásicos de introducción, método (sujetos, diseño, instrumentos y/o procedimientos), resultados y conclusiones.

8. Los artículos deben ser remitidos a la Redacción de la Revista: **Lavalle 2116, 8° B, Buenos Aires**, o entregados personalmente en dicha Redacción en el horario de lunes a viernes de 12 a 18 horas. (Tel. 953-3211 y Fax: 951-7508).

9. Los responsables de la Redacción de **Lectura y Vida** se reservan el derecho de publicar o no los trabajos presentados y de determinar la oportunidad adecuada para hacerlo. Acusarán recibo de los originales, informarán a los autores sobre la aceptación, el pedido de modificaciones, o el rechazo en el momento en que se determine, de acuerdo con las normas que rigen el proceso de revisión, pero no mantendrán otro tipo de correspondencia ni devolverán los originales.

10. Los trabajos recibidos son revisados por dos miembros del Consejo Editorial Consultivo, a quienes no se les envía información alguna sobre los autores. En el caso de los trabajos aceptados, los autores deberán remitir obligatoriamente una copia en diskette para PC en el programa Word 6.0 o compatible.

11. La Dirección y Redacción de la revista no se hacen responsables de las ideas y opiniones expresadas en los artículos.

Los trabajos que se presenten para ser evaluados, deben cumplir con la totalidad de los requisitos enunciados.

IGNACIO DALTON
JAMES F. CHRISTIE

El juego y sus implicancias educativas en el aprendizaje de la alfabetización

Ignacio Dalton es Licenciado en Ciencias de la Educación (UBA), becario de la International Reading Association e investigador en el área de alfabetización con niños. James F. Christie es Profesor en el área de Lectura de la Arizona State University, Tempe, Arizona, Estados Unidos. Ambos son investigadores de las relaciones entre la alfabetización y el juego.

Introducción

Las concepciones acerca del modo en que los niños logran alfabetizarse han sufrido profundas modificaciones en estas últimas décadas. Estas concepciones consideraban que los niños debían esperar hasta la edad escolar para que se les enseñara a leer y escribir. El contexto escolar era el único encargado de proveer alfabetización mediante actividades de carácter perceptivo o de única relación grafema-fonema.

En este sentido, era más que esperable que los niños usaran las formas convencionales de escritura desde el comienzo de la escuela; es decir reconocer adecuadamente las palabras cuando leían y la "escritura" cuando debían escribir. No obstante, comenzamos a aprender que los niños saben del lenguaje escrito mucho antes de lo que nuestras concepciones consideraban.

Dentro del ámbito escolar se ha tratado de crear nuevas y mejores condiciones para que los niños continúen desarrollando sus ideas en cuanto al lenguaje escrito proveyendo un ambiente rico y diversificado en materiales, acciones y acitividades de lectura y escritura (Braslavsky, 1991; Ferreiro, 1988).

Si bien se han extendido estas propuestas renovadoras acerca del aprendizaje, creemos que hasta la actualidad se ha dado escasa importancia –desde la investigación como desde sus implicancias educativas– a otra actividad desarrollada por los niños que se conecta con acciones de lectura y escritura: el juego.

El propósito del presente artículo consiste en comunicar la importancia del juego en la alfabetización. Centraremos nuestra exposición en los trabajos de investigación realizados sobre este tema hasta la actualidad y sus implicancias pedagógicas que permiten dilucidar los efectos del juego en la promoción de la lectura y la escritura.

El juego: características y posturas teóricas

Afirmamos que no existe una definición acabada sobre "juego", aunque se han intentado identificar factores que lo diferencian de otras formas de actividad o comportamiento humano.

Existe un consenso generalizado en cuanto a que el comportamiento lúdico posee las siguientes características: a) no literal –la realidad es ignorada pues se le asigna a los objetos, personas y acciones otros significados sociales y personales–; b) flexibilidad –nuevas ideas y comportamientos son utilizados en las situaciones lúdicas–; c) medios sobre fines –la actividad *per se* prioriza los medios sobre los fines–; d) afectivamente positivo –los jugadores experimentan placer y diversión–; e) voluntario –la actividad es voluntaria y libremente seleccionada–; f) control externo –los jugadores controlan y determinan el curso del desarrollo de los eventos–; g) situacional –depende del contexto o el lugar donde se realiza–, y h) resuelve problemas –permite resolver situaciones que los niños plantean y que en condiciones comunes no podrían hacer por sí solos– (Christie, 1994; Dalton, 1993; 1996a).

Al referirnos al juego, lo concebimos como juego sociodramático o aquel en que el niño adopta roles sociales que conoce y usa objetos para representar diferentes acciones.

La teoría de Lev S. Vygotsky (1931,1966) le reconoce un rol central al juego en el desarrollo de los procesos de pensamiento y en la alfabetización. De acuerdo con este autor, las representaciones durante el juego simbólico posibilitan que el niño aprenda que un objeto pueda representar a otro y utilice estas representaciones simbólicas "de primer orden" en sus primeros intentos de escritura (Pellegrini y Galda, 1993). Vygotsky concibió tanto la escritura como el juego como "diferentes momentos en un proceso unificado en el desarrollo del lenguaje escrito" (1978, p.116). Las transformaciones que ocurren en el juego sociodramático promueven la complejidad de las capacidades simbólicas que luego pueden ser usadas en la lectura y la escritura (Pellegrini y Galda, 1993).

La alfabetización y el juego: conexiones

Cuando pensamos en la alfabetización, lo hacemos en relación con una actividad sociocognitiva compleja, y una nueva forma teórica de conceptualizar el desarrollo de la lectura y la escritura de niños en el inicio de la escolaridad.

La alfabetización emergente se da a través de un proceso de interacciones sociales durante actividades cotidianas en ambientes significativos que contienen y promueven acciones alfabetizadoras (Teale y Sulzby, 1991).

El niño se inicia en el aprendizaje de la alfabetización en ambientes alfabetizadores, gracias a la interacción con padres y pares con quienes comparte oportunidades y situaciones que implican formas diversificadas de lectura y escritura.

La perspectiva de la alfabetización emergente tiene relación directa con el juego pues si se les provee un ambiente, interacciones y situaciones, los niños usarán la lectura o el lenguaje escrito en las situaciones lúdicas.

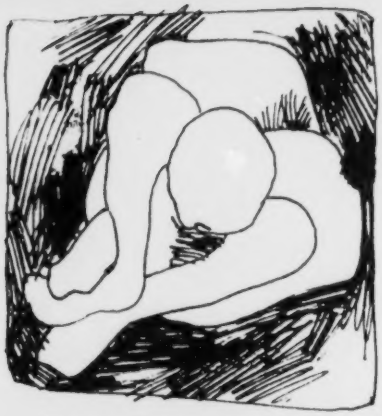
Desde hace más de una década, un grupo de teóricos, principalmente de los Estados Unidos, se ha dedicado a indagar cómo se aprende a leer y escribir en situaciones de juego sociodramático.

Los niños utilizan lugares –centros lúdicos– que cuentan con materiales relacionados con la alfabetización. Estos centros reproducen lugares cotidianos donde se comparten experiencias de lectura y escritura; p. e.: restaurante, cocina, banco, correo, florería, oficina o veterinaria. Los resultados obtenidos demuestran que los niños pueden desarrollar el lenguaje oral, el intercambio de ideas con sus pares –preguntar, responder, solicitar, demandar– y la transacción con textos variados (Christie, 1991) mediante el uso de uno o de diferentes centros instalados en las aulas.

El siguiente episodio, registrado por uno de los autores de este artículo, constituye un ejemplo del modo en que los niños pueden incorporar la lectura y la escritura en el juego sociodramático:

Varios niños de 4 años acordaron hacer un viaje en tren. Decidieron utilizar una parte elevada del aula como tren y acomodaron las sillas como asientos para pasajeros.

> Dos niños fueron al centro lúdico cercano y comenzaron a hacer tickets para el viaje usando "garabatos" como forma de escritura.
>
> Una vez que hicieron los tickets, se los distribuyeron a sus compañeros.
>
> Mientras esperaban que su maestra tomara el tren, ellos intentaban leer carteles hechos con anterioridad como: "NO FUMAR".
>
> Como tenían dificultad para leer literalmente el cartel, le preguntaron a la maestra: "¿qué dice?". La maestra leyó en voz alta el cartel mientras subía al tren.



Este ejemplo ilustra las diferentes maneras en las que el juego sociodramático puede promover la alfabetización. Primero, el marco lúdico permite que los niños expresen sus conceptualizaciones acerca del material impreso. Segundo, el juego ofrece el contexto ideal para experimentar con formas de alfabetización. Tercero, brinda la oportunidad de establecer interacciones sociales entre las que figuran las de poder conectar las experiencias del aula con las de la vida cotidiana, en este caso, poder ir en un tren.

Ahora, ¿cómo promover situaciones similares con niños de escuelas en condiciones sociales diferentes a la del episodio mencionado?

Implicancias pedagógicas

Tanto las investigaciones realizadas en América como en Europa demostraron las condiciones y posibilidades para que los niños se involucren en este tipo de propuesta[1]. De ellas se desprende la necesidad de diseñar un ambiente que contenga centros lúdicos provistos de materiales sobre lectura y escritura; como también, considerar el modo en que los docentes interactúan con los niños antes y durante el juego.

Diseño cooperativo de centros lúdicos

Los niños pueden comprometerse a diseñar el ambiente de juego conjuntamente con los maestros mediante un proceso de concreción de microtareas en las que arman, diseñan y hacen funcionar los centros. Trabajos realizados en la Argentina con niños de 1er. grado (Dalton, 1995) demostraron que la estructuración denominada "diseño cooperativo de los centros lúdicos" consiste en los siguientes pasos:

- ▲ establecimiento: buscar el lugar donde no exista ni presencia ni yuxtaposición de materiales.
- ▲ nombrar: dar nombre al centro, se proponen nombres convencionales y mediante votación se elige el más adecuado.
- ▲ aprovisionamiento: se elaboran listas escritas donde figura el nombre de cada niño y el material que se compromete a aportar.
- ▲ montaje: armado arquitectónico del centro mediante escritura de carteles indicadores.

Estas tareas implican configurar los centros lúdicos en espacios similares a entornos sociales alfabetizadores que los niños encuentran generalmente en sus comunidades o en sus casas. P. e., una cocina reproducida en el aula, podrá incluir envases de comestibles, papeles para mensajes, teléfonos, ollas, guías telefónicas.

En definitiva, los centros lúdicos no son rincones porque su espacio provee oportunidades para la entrada y salida de saberes. Además, los centros lúdicos posibilitan a los niños la incorporación de situaciones cotidianas de alfabetización con su juego (Dalton, 1996 b).

Varios teóricos han desarrollado criterios que les permiten a los maestros seleccionar los materiales de alfabetización para los centros:

a) pertinencia –si el material es seguro y fácil de usar por los niños–, b) utilidad –si el material cumple una función práctica–, c) autenticidad –si el material es usado en la vida cotidiana–, y d) relevancia cultural –si el material pertenece al entorno cultural alfabetizador del niño– (Neuman y Roskos, 1991, 1992; Roskos et al., 1995).

A continuación, ofrecemos a los lectores una lista de materiales posibles a considerar en el momento de armar centros lúdicos.

Tabla 1

Materiales de alfabetización para los centros lúdicos

CENTROS LÚDICOS

Casa (*)
Lapiceras, lápices y marcadores
Papeles para notas
Calendario
Máquina de escribir
revistas y diarios
Libros variados
Recetas
Teléfono
Contenedores con utensilios
Ollas y sartenes

Correo (*)
Lapiceras, lápices, marcadores
Sellos , estampillas y sobres variados
Buzones
Carteles indicadores
(FORME FILA
CARTAS NACIONALES-INTERNACIONALES
ABIERTO- CERRADO
HORARIO DE ATENCION
NO FUME)

Agencia de remises(**)
Lapiceras, marcadores
Agendas
Máquinas de escribir
Clips, bandas elásticas
ficheros, fichas variadas
Caja Registradora
Llaveros
Pizarra para llaveros
Carteles (MANEJE CON CUIDADO/
ABIERTO/ CERRADO/ NO FUME)
Diarios y revistas
Planillas variadas
Calendarios

Aeropuerto-Aeroplano(*)
Lápices
Tickets
Cheques
Valijas
Revistas y diarios
Bolsas de aire con instrucciones
Mapas, folletería variada

Oficina (*)
Lapicera, lápices, marcadores
Hojas variadas en tamaños y formas
Agenda
Sobres, estampillas y sellos
Pizarra para mensajes
Carpetas de archivo
Carteles indicadores (ABIERTO/CERRADO)

Veterinaria (*)
Lapiceras, lápices
Agenda
Carteles (SALA DE ESPERA)
Etiquetas con los nombres de las mascotas
Cartillas de los pacientes
Formularios de prescripción
Diarios y revistas (para la sala de espera)

Banco(***)
Hojas, planillas, sellos
Calculadoras
Cheques, formularios variados
Sobres variados
Calendarios
Sillas, mesas
Dinero de Juego
Credenciales
Sobres, sellos y máquinas de escrbir
Carteles (ABIERTO/ CERRADO/ BANCO...
HAGA FILA/ GERENCIA/ CAJEROS)
Archivo, fichas, bandas elásticas, clips
Calendario

Librería(*)
Lápices
Libros
Estantes para libros
Carteles para estantes (COCINA, ANIMALES...)
Carteles (HAGA SILENCIO / PRESTAMOS)
Carnets de lectores
Planillas de control de préstamos

(*) *Centros Lúdicos considerados en el estudio de Christie y Enz (1992a).*
(**/***) *Centros Lúdicos considerados en las investigaciones de Dalton (1995 y en prensa).*

BEST COPY AVAILABLE

Tal como lo muestra la **Tabla 1**, los materiales cumplen con los requisitos antes mencionados, aunque los centros pueden complementarse con otros materiales no costosos monetariamente de los hogares o contextos de vida de los niños.

Teniendo en cuenta los criterios de selección de los materiales y las estrategias de microtareas para hacer funcionar centros en el aula; los docentes podrán o bien instalar un centro o bien varios centros. En este caso, los estudios realizados (Dalton, 1995) revelaron que si bien hay un emprendimiento de microtareas en la instalación de centros lúdicos en las aulas por parte de docente y alumnos, la instalación se puede concretar a través de dos variantes analizadas:

a) **diseño secuenciado**: los niños con la maestra instalan un centro y luego proceden a la instalación de otro. P. ej.: un grupo de 1er. grado instaló una farmacia. Se lo hizo funcionar para luego comenzar a diseñar una agencia de remises.

b) **diseño paralelo**: los niños con la maestra van instalando varios centros al mismo tiempo y no queda ningún centro priorizado sobre otros. P.e., un grupo de 1er. grado decidió instalar un supermercado y un estudio de T.V. contratando los tiempos horarios para decidir los materiales, espacios y roles para un centro y para el otro.

Por otra parte, otro factor a considerar para que los niños aprovechen al máximo los centros lúdicos es **darles tiempo suficiente para jugar** (Christie y Wardle, 1992): Los niños necesitan tiempo para planear y realizar las situaciones lúdicas. Necesitan asignar roles, organizar el espacio, resolver problemas y plantear un "guión-historia" para poder jugar. Para ratificar lo expuesto, en una situación observada por uno de los autores, los niños emplearon más de 45 minutos preparándose para "el banco": reacomodaron el mobiliario del aula, armaron y ubicaron carteles y distribuyeron los roles con ayuda de la maestra. La organización del juego tomó unos 10 minutos y la permanencia de los niños en el centro "banco" fue de unos 30 minutos permitiéndoles interrumpir el juego y rearmar el ambiente (Dalton, en prensa).

Los docentes: intervenciones y estilos

En estos últimos años, las investigaciones en el tema que aquí nos ocupa se dedicaron a analizar y describir los estilos y formas de intervención de los docentes para promover el juego; no obstante, ese hecho ha traído una polémica ya que se considera que si un adulto interviene en el juego infantil, su inclusión es para "interferir" más que para "extender" los juegos. A esta corriente "no intervencionista" se le opone otra corriente que considera que el adulto –en especial el docente– debe intervenir para provocar que los niños desarrollen su lectura, escritura y estrategias lúdicas (Johnson, Christie y Yawkey, 1987; Jones y Reynolds, 1992).

Las intervenciones pueden ser **externas**, es decir, no participar directamente del juego sino observar y registrar las acciones infantiles o pautar situaciones de lectura, escritura y juego; o **internas**, participar de las situaciones lúdicas asumiendo algún rol tal como lo describiremos en detalle más adelante.

Entre los hechos a destacar en las intervenciones externas, se encuentra la posibilidad de planificar las actividades como estrategias metodológicas que consideran al centro (o a los distintos centros) como eje de la propuesta de alfabetización. Si consideran las áreas de contenido tomando en cuenta temas de interés para los niños, los centros podrán convertirse en espacios que amplíen los conocimientos más allá de la lectura y la escritura, incluyendo conocimientos de matemática, sociales y geográficos que antes o luego de las situaciones lúdicas podrán ser aprendidos, revisados o discutidos con los maestros (Dalton, 1991; Dalton y Rojo, 1995).

En cuanto a las intervenciones internas, las investigaciones han revelado la existencia de un "continuo" en los roles docentes en el juego, que abarcan desde la no inclusión hasta la dirección de todo lo que los niños hacen. Los roles más efectivos –aquellos que pueden ofrecer acciones lúdicas ligadas a la alfabetización y alta calidad lúdica sin interrupciones del juego– son los que se ubicarían en posiciones distanciadas de ambos extremos. Según lo dicho, Enz y Christie (1994) encontraron cuatro roles docentes efectivos que ampliaron las acciones de niños preescolares con la alfabetización[2]:

- **Auditorio** *(Audience)*: El docente observa a los niños mientras juegan. Provee apoyo verbal comentando las actividades lúdicas de los niños. P. e., si el docente observa que los niños usan formas emergentes de escritura –garabatos o sólo letras– relacionadas con el armado

de una lista de compras para un supermercado, podrá promover esa acción con comentarios favorables (*"¡Qué buena lista estás logrando escribir!"*).

- **Coordinador del lugar** *(Stage Manager)*: El docente apoya el juego tomando en cuenta los requerimientos de los niños para ayudarlos en la confección de materiales de todo tipo, y asistirlos en el armado del "set" de juego. A su vez, hace sugerencias sobre el "guión-historia" a desarrollarse en el centro. P.e., la maestra propuso a los niños que tenían el centro "banco" en el aula que durante el uso del centro habría dos niños "ladrones" que asaltarían el lugar y cada uno de los que jugaba debería pensar cómo reaccionar.

  En el rol de "auditorio", el docente se mantiene a un lado y no comparte el juego de sus alumnos; en el caso del "coordinador del lugar" participa al comienzo del juego y durante transiciones en las que los niños se conectan con nuevas situaciones y actividades lúdicas alfabetizadoras.

- **"Co-jugador"** *(Co-Player)*: En este rol, el docente acepta la invitación a jugar y se convierte en "actor" junto a las dramatizaciones de los niños. Como "co-jugador", toma un rol secundario y sigue el liderazgo de los niños, dejando que ellos tomen la mayor cantidad de decisiones. P.e., en un supermercado puede sugerir y escribir una lista de productos o el pago de los comestibles comprados.

- **Líder de juego** *(Play Leader)*: Como en el caso del co-jugador, el líder de juego se incorpora a la situación lúdica y se convierte en un *partenaire*. Sin embargo, los líderes asumen un rol más activo pudiendo provocar la alteración del curso del juego al introducir nuevos elementos o conflictos. A veces se corre el riesgo de que el líder se convierta en la *"Prima Donna"* del juego; por lo que termina obturando la situación lúdica compartida con los niños.

Lo fundamental en cuanto a los roles es la flexibilidad del docente, no sólo para proponer situaciones variadas de juego ligado a la alfabetización, sino para involucrarse en esas situaciones o proponer otras .

Afirmamos que estos roles no deben ser concebidos como una tipología que otros docentes deberían lograr alcanzar; no obstante, lo que debe destacarse es que estas variedades de estilos, como otras futuras a indagarse, logran extender las acciones de lectura y escritura de los niños. Estas acciones de extensión dependerán, sin dudas, de las situaciones lúdicas de los mismos niños y de las acciones que desarrollan los propios niños con la alfabetización durante el juego.

A modo de conclusión: desafíos futuros

Sabemos que las condiciones de investigación y de propuestas pedagógicas varían según los contextos socioculturales y políticos. La existencia de diferencias notorias entre las propuestas de investigación y acción desarrolladas en América o Europa y las de Latinoamérica hace que la divulgación de esta propuesta en esta región deba vencer muchos obstáculos para proyectarse como una propuesta más, conjuntamente con otras en plena vigencia o con mayor difusión entre los docentes de los primeros años de escolaridad y académicos universitarios.

Lo que sí hay son datos relevantes de las estrategias que pueden desarrollar los docentes para diseñar centros en las aulas como los que hemos expuesto con anterioridad. A nuestro entender, para poder llevar a cabo estas microtareas de diseño cooperativo de centros lúdicos o de instalación de centros en las aulas, los docentes deben estar de antemano convencidos de que:

- el juego sociodramático es un excelente medio para proveer a los niños de experiencias alfabetizadoras;
- el juego puede dar sentido y significado a los contactos de los niños con las diversas formas de lectura y escritura;
- el juego puede brindar valiosas interacciones sociales, a niños y docentes, ligadas a la alfabetización.

Hemos mostrado que los docentes pueden hacer efectivas estas convicciones por medio de tres factores: a) diseño cooperativo de centros lúdicos, b) respeto por el tiempo de juego, y c) inclusión apropiada del adulto en el juego.

Estos factores presentan diferentes grados de desafíos. En el primer caso, los docentes pueden darse cuenta de que los materiales como los que muestra la **Tabla 1** son fáciles de conseguir y no son monetariamente costosos.

"Respetar el tiempo para jugar" es un tema altamente complejo dadas las representaciones y las demandas colectivas sociales a la escuela. "En la escuela no se juega, se estudia", la tajan-

te división entre trabajo manual y trabajo intelectual, la división entre lo corporal y lo cognitivo, serían algunos ejemplos de esa complejidad.

Un análisis aparte merece la inclusión del adulto: Christie y Enz (1992b) encontraron que solamente dos de los Estados de América del Norte cuentan con currículos para la formación de docentes en el área de juego. En la Argentina conocemos la carencia dentro de los currículos vigentes de una promoción de la alfabetización ligada al juego.

El único currículo que hasta la actualidad toma en consideración las implicancias pedagógicas del juego en el aprendizaje de la alfabetización es el currículo británico (Hall, 1987). Dada esta situación, consideramos que debe realizarse una mayor capacitación no sólo acerca de los nuevos aportes en relación con los procesos de lectura y escritura sino, particularmente, en los aportes de la alfabetización ligada al juego.

Ya se publicaron algunos materiales de capacitación de docentes y comienzan a divulgarse (Roskos et al, 1995), pero es fundamental que cada docente se comprometa a incursionar en una propuesta que posibilita crear nuevas condiciones de aprendizaje y garantiza que los niños puedan acceder a las distintas formas de lectura y escritura. De este modo, el juego comenzará a tener el rol central que merece dentro de la alfabetización en el entorno escolar.

Notas

1. Las investigaciones realizadas sobre el tema del juego ligado a la alfabetización comenzaron en la década del '80 con el británico Nigel Hall mediante un estudio que indagó los efectos de reciclar centros lúdicos incluyendo materiales de lectura y escritura.
   Algunos investigadores norteamericanos continuaron esta línea de trabajo. Entre ellos, se destacan James Christie, Billie Enz, Susan Neuman, Anthony Pellegrini, Kathy Roskos y Karol Vukelick. Ignacio Dalton realiza sus investigaciones en la región latinoamericana –que a falta de datos por publicaciones y experiencias didácticas efectuadas hasta la fecha– puede ser considerado como pionero en el área en español.
2. Los nombres de los roles son una traducción lo más literal posible de su original en inglés realizada por Dalton (Enz y Christie, 1994) cuyas denominaciones aparecen entre paréntesis.

Para conocer y reconocer, para reír y conmoverse, para pensar y jugar... a la orilla del viento

Los especiales de
A la orilla del viento...

Anthony Browne
- *Willy el tímido*
- *Willy el campeón*
- *Willy y Hugo*
- *Willy el mago*
- *Willy el soñador*

Chris van Allsburg
- *La escoba de la viuda*
- *Jumanji*
- *El higo más dulce*
- *Los misterios del señor Burdick*

Istvan Banyai
- *Zoom*

PARA LOS QUE EMPIEZAN A LEER

Vivian French
- *La silla fantástica de Tili Maguili*

Robert Swindells
- *Rolf y Rosi*

PARA LOS QUE LEEN BIEN

Anthony Holowitz
- *La granja Groosham*

PARA LOS QUE ESTÁN APRENDIENDO A LEER

Graciela Montes
- *La venganza de la trenza*

El Salvador 5665 • 1414 Capital Federal
Telefax: 771-8977

Referencias bibliográficas

Braslavsky, B. (1991) **La escuela puede**. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.

Christie, J. F. (ed.) (1991). **Play and early literacy development.** Albany, NY: State University of New York Press.

Christie, J. F. (1994) "Literacy play interventions: A review of empirical research." En S. Reifel (ed.) **Advances in early education and day care**, Volume **6**, pp. 3-24. JAI Press Inc.

Christie, J. F. y B. Enz (1992a) "The effects of literacy play interventions on preschoolers' play patterns and literacy development." **Early education and development**, 3, pp. 205-220.

Christie, J. F.y B. Enz (1992b, mayo) **Teacher education: A key element in improving school play**. Paper presentado en International Council for Children Play, París, Francia.

Christie, J. F. y F. Wardle (1992). "How much is needed for play?" **Young children**, 47, **3**, pp.28-32.

Dalton, I. (1991) "Juego, notaciones gráficas e intervención docente: factores en la alfabetización precoz." **Lectura y Vida**. Año 12, **3**.

Dalton, I. (1993) "Play and literacy connections: A review from a LatinAmerican approach." Buenos Aires, manuscrito.

Dalton, I. (1995) **Cooperative design of playing centers in classroom: The impact of play on early literacy development. A Latin American approach**. Informe final remitido a Elva Knight Research Committee, International Reading Association. Newark, Delaware, Estados Unidos.

Dalton, I. (1996 a) "La importancia del juego en la alfabetización de niños." **Ensayos y Experiencias**, 11, **2**, pp.14-17.

Dalton, I. (1996 b). "Contribuciones para la alfabetización con niños por medio del juego." Ponencia presentada en el **Congreso Internacional de Educación**. Facultad de Filosofía y Letras, Departamento de Ciencias de la Educación, Universidad de Buenos Aires, julio de 1996.

Dalton, I. (en prensa) "Efectos de los centros lúdicos en el desarrollo de la escritura." Buenos Aires.

Dalton, I. y A. Rojo (1995) "El juego como promotor de la alfabetización." **Novedades Educativas**, **58**, p.93.

Enz, B. y J. F. Christie (1994) "Ignore, play or direct? The impact of adult play styles on preschoolers' language and literacy." Ponencia presentada en la **National Reading Conference**, Colorado, CA, Estados Unidos, diciembre de 1994.

Ferreiro, E. (1988) **Los hijos del analfabetismo. Propuesta escolar para América Latina**. México: Siglo XXI.

Hall, N. (1987). **The emergence of literacy**. Exeter, NH: Heinemann.

Johnson, J. F.; J. F. Christie y T. D. Yawkey (1987) **Play and early childhood development**. Glenview, IL: Scott- Foresman.

Jones, E. y E. Reynolds (1992) **The play's the thing: Teachers'roles in children's play**. New York, NY: Teachers College Press.

Neuman, S. B. y K. Roskos (1991) "Play, print and purpose: Enriching play environments for literacy development." **The Reading Teacher**, 44, **4**, pp.214-221.

Neuman, S. B. y K. Roskos (1992) "Literate objects as cultural tools: Effects on children's literacy behaviors during play." **Reading Research Quarterly**, **27**, pp.203-223.

Pellegrini, A. D. y L. Galda (1993) "Ten years after: A reexamination of symbolic play and literacy research." **Reading Research Quarterly**, **28**, pp.163- 175.

Roskos, K., J. F. Christie, B. Enz , S. B. Neuman y K. Vukelick (1995) **Linking literacy and play: Video and Facilitator's guide**. Newark, Delaware: International Reading Association.

Teale, W. y E. Sulzby (1991) "Emergent literacy." En R. Barr, M. Kamil, P. Mosenthal y P. D. Pearson (eds.) **Handbook of reading research**, vol. 2, pp.727-757. New York: Longman.

Vygotsky, L. S. (1978). **Mind in society. The development of higher psycological processes** (edición y traducción: M. Cole, S. Scribner, E. Souberman, V. John-Steiner). Cambridge, MA: Harvard University Press.

Vygotsky, L.S. (1931/1966). "Igra i ee rol'v psikhicheskom razvitii rebenka." **Voprosy Psikhologii**, pp. 62-76.

Vygotsky, L. S. (1983). **Sobrannie sochenninnie. Tom vtroi**. Moscow: Pedagogika.

Trabajo recibido en enero de 1996 y aprobado en abril de 1996.

GRACIELA PERRICONI

Leer sin urgencias, pensar con tiempo

Si en verdad leer, como dice Daniel Pennac (1996), es un tiempo robado al deber de vivir todos los días y cumplir los mismos ritos que nos permiten estar "comunicados" con los otros en el afanoso ritmo de este tiempo, si leer nos posibilita recuperar ese paraíso perdido que es la intimidad, es decir, nos da permiso para estar solos con nosotros mismos, con nuestros rumores y nuestra historia, en silencio; entonces leer es una actividad humana que nos vincula con un tiempo sin urgencias.

Este comienzo, que parece poético, tiene para quien lo escribe un objetivo claro: reflexionar sobre los modos y las formas que adopta la lectura en este fin de siglo impregnado por la presión mediática, que atenta específicamente sobre ese tiempo arriba mencionado y atomizado por muchos ruidos con fuertes interferencias, que responde a intereses ajenos a los sanos intentos de mejorar el encuentro del libro con el lector.

Sabemos que todos leemos variados formatos textuales y nos sometemos generalmente a los no verbales que son hoy un motivo de investigación y de discusión constante. ¿Cómo se procesa la información recibida? ¿De qué forma la invasión de los medios, de la publicidad, de los libros elaborados como "parches o remiendos" desde el diseño gráfico han incidido en la voluntad del lector y en la comprensión del mensaje? Cuando en París salió en diciembre del año 1996, **Sur la télévisión** (*Sobre la televisión*)[1], "el librito rojo" del sociólogo Pierre Bourdieu[2] produjo una ola de adhesiones y otra tan apabullante de rechazos; pues, en su libro, el famoso pensador francés puso en evidencia el avance indiscriminado de los *fast thinkers* o rápidos pensadores que realizan una lectura fugaz, frágil, que ahorra tiempo e incide en la construcción del pensamiento.

Nada hoy más contrario a la organización de un sistema de ideas que la velocidad. Por eso los medios y la publicidad apelan a la rapidez de recepción y a la velocidad de información. Fundan su mensaje en la fragmentación y la superposición de imágenes en el discurso. Se trata de poner al lector en condiciones de no pensar, de almacenar, de repetir sin analizar, de olvidar con facilidad y de recordar aquello que no sabe si es significativo o no, pero sí le es útil a la ideología de estos rápidos pensadores.

La autora es profesora y licenciada en Letras y Filosofía, egresada de la Universidad de Buenos Aires. Se dedica a la literatura infantil y juvenil, y a la lectura. Es escritora y editora.

Lo que sostiene Bourdieu no nos es ajeno. Nuestra televisión tiende a imponer un concepto de información relegada tradicionalmente a los diarios sensacionalistas. Ejercen una suerte de "violencia simbólica" sobre el espectador (un secreto pacto de mutuo consentimiento entre el que ejerce la violencia y el que la recibe) para explicar esta sutil forma de censura que ejerce el periodismo, más allá de la impuesta por intereses económicos o por controles políticos. Pero esta sutileza no se registra como censura ni por quienes la ejercen ni por quienes la padecen. El autor sostiene que existe una paradoja en aceptar que un medio tan tiranizado por el tiempo como es la televisión destine tanto espacio a las catástrofes, noticias policiales, resultados deportivos, especialmente al fútbol y a la farándula o a todo lo que se aproxime a un estado de simulación de la realidad, también inventada a beneficio de los medios. "Usar un tiempo precioso en banalidades significa que esas banalidades son importantes para ocultar cosas preciosas" o bien "para banalizar lo que podría ser problemático, simulando que se lo tiene en cuenta".

Leer tiene que ver con el tiempo, ya lo dijimos. Pensar, también. La elaboración intelectual necesita del tiempo y la comprensión es un proceso muy complejo, que supone desmontar las ideas recibidas y se corrobora a través de largas cadenas de razonamiento indisolublemente vinculadas con una línea temporal. Esta es la sustancia del pensamiento pensante.

"El pensamiento rápido apela a ideas hechas, opera una ilusión de comunicación", dice Bourdieu. Los intelectuales, los investigadores, los creadores, los científicos o cualquier otra persona que necesite exponer su pensamiento en forma graduada y coherente, quien desee argumentar sin acudir a la descalificación que es una manera rápida de no pensar, no ingresa en los medios, el lugar donde todo se simplifica, sin análisis posible.

Bourdieu analiza sin complacencia los programas periodísticos de televisión que se muestran como modelos de ejercicio democrático y vamos a tomar su ejemplo para que el lector saque conclusiones sobre el manejo de programas similares en nuestro país.

El presentador o conductor, periodista profesional, impone el tema y su planteo por medio de preguntas y reflexiones que, a veces, son tan "absurdas" y "absolutas" como la dinámica que va imprimiendo.

Luego se aclaran las reglas del juego y el respeto a esas reglas; no se da el mismo tiempo a cada invitado, y la interrupción es un privilegio que posee quien conduce, pocas veces quien concurre. Aquí cabe agregar otro ejercicio de desigualdad mayor que es la que separa a los profesionales de la palabra de quienes no lo son. "Cuando se quiere que alguien que no es un profesional de la palabra logre decir algo (...) hay que hacer un trabajo de asistencia a la palabra. Los presentadores no lo hacen. No ayudan a los desfavorecidos sino que lo hunden" –dice nuestro autor, basándose en su propia experiencia de entrevistador, en su obra **La Miseria del mundo**–. A tal punto estos programas sostienen en sí mismos fundamentos autoritarios que sólo se pone en claro el pensamiento de quien ha comprado el espacio. ¿Y el televidente, ese lector de múltiples discursos a quien todos buscan para que obedezca más que para que piense?

Lo lamentable de este fenómeno mundial es que la televisión se ha convertido en árbitro del acceso a la existencia social, como en la triste frase de la película **Todo por un sueño**, "si no salís en la televisión no existís" o en la de Berkeley que cita el sociólogo, "Ser –dice– es ser percibido"; pero, para estos pensadores fugaces es ser percibidos por la televisión, en definitiva, es ser percibido por los periodistas, los comunicadores sociales, o "bien visto" por ellos. "No existís" cobra permanencia y fuerza ya que "quien quiera proponer algo valioso, hacer un reclamo colectivo o dar a conocer su trabajo relevante debe acudir a un asesor en comunicación".

Bourdieu se atreve a pensar con las categorías de lo universal y la razón, categorías que la posmodernidad ha desterrado hace años junto con la historia. Y se atreve casi con un idealismo setentista a reivindicar la importancia de pensar sin urgencias para evitar el riesgo de la masificación y reitera la idea de un hombre autónomo, dueño de sí, capaz de elegir vivir en democracia. Casi una nostalgia, no la democracia, sino el desarrollo de estas conferencias que señalan otros aspectos preocupantes y desestructurantes de la conciencia libre: a) el retorno a la

BEST COPY AVAILABLE

tribalización, b) la ausencia de argumentos, la pérdida del pensamiento crítico.

En el primer caso, Bourdieu extiende su interpretación no sólo al campo de la cultura sino a los espacios jurídico y político, ya que los medios han crecido en su voluntad de exacerbar las pasiones elementales desde los tribalismos hasta linchamientos simbólicos. Un ejemplo claro es mostrar asesinatos a niños, violaciones, justicia por mano propia, desnudar los sentimientos de venganza más primitivos para presionar la discusión y más aún la imposición de la pena de muerte en sociedades como las nuestras, por ejemplo, en las que la justicia está descalificada y se vive una suerte de anomia de valores y normas de convivencia, con lo cual se pone en juego en la conciencia colectiva la "lógica de la represalia contra la que se edificó toda la lógica jurídica".

Estado de tribalización, ojo por ojo y diente por diente *versus* enjuiciamiento, sanción o reparación. En otras palabras *versus* la ética dialógica, que propone una reflexión sobre los hechos y un consenso sobre los modos de relación de los hombres en una sociedad que debería actualizar permanentemente sus canales de participación.

Sobre el segundo punto, la ausencia de argumentos puede interpretarse desde dos lugares, uno es el de la producción cultural que siempre sostiene las ideas y los procesos intelectuales que dan pie a la ciencia, la literatura, el derecho, el arte, la filosofía y que se han manifestado contra la lógica comercial y su difusión mediática; está por lo dicho fuera de la lógica interna que sustentan estos espacios del saber. El segundo lugar se percibe en el "apuro" por exponer casi siempre ideas poco solventes en sí mismas, ya que argumentar es consolidar una red de conceptos a lo largo de una línea de tiempo y de soledad personal.

No hay espacios para argumentos que puedan cambiar el modo de pensar y de actuar de las personas, hay espacios vacíos, de los que habla Lipovetsky, por todos lados, que justifican el individualismo, la legitimidad de economías liberales a ultranza sin piedad y la mistificación del poder y el éxito a corto plazo, fáciles como los tiempos sin complicaciones que se inventan los fáciles pensadores que no buscan trascender sino vender. Estar **hoy** y **ahora** y desaparecer mañana.

La ilusión de la comunicación vuelve como un *leit motiv* recurrente en los medios.

Cabe cerrar esta explicación con una cita de Umberto Eco (1996) que sintetiza en un enfoque coincidente la postura de Bourdieu: "Nuestro siglo fue el de la comunicación instantánea. Hernán Cortés pudo destruir una civilización y, antes de que la noticia se difundiese, tuvo tiempo para encontrar justificativos a sus emprendimientos. Hoy, las masacres de la Plaza Celestial de Pekín, se vuelven actualidad en el mismo momento en que se desarrollan y provocan la reacción de todo el mundo civilizado. Pero el exceso de informaciones simultáneas, provenientes de todos los puntos del planeta, produce hábito. El siglo de la comunicación **transformó la información en espectáculo**. Y nos arriesgamos a confundir la actualidad con la diversión". Una buena reflexión para interpretar la crítica del sociólogo francés que hace hincapié en los aspectos desestructurantes de la velocidad en la que estamos instalados y en sus consecuencias inevitables, si no se elabora lo que se desea transmitir desde un lugar más cercano a la necesidad del hombre que a la del producto. Bour-

dieu, que ejerció la sociología como la ciencia cuya función es revelar cosas ocultas, vive y piensa en un país, Francia, donde un fuerte estado social resiste todavía el absolutismo del mercado y donde la ciencia y la cultura conservan un lugar muy importante en el mundo –y son celosas de su autonomía–.

Por lo tanto es factible poner en práctica su tentativa de solución: negociar, intelectuales y medios, acuerdos para resguardar las condiciones en las que puedan transmitir sus informaciones y conocimientos.

En la Argentina de hoy, como sabemos, esta realidad es intransferible y los espacios del poder están celosamente cuidados, con muy pocos permisos para los intelectuales.

Y de la lectura, de esa forma de detenernos frente a un texto verbal o no verbal, de esa costumbre de acudir al encuentro de otros discursos que no sean personales para ver más allá de nuestro campo de experiencias ¿qué podemos decir o mejor dicho qué podemos hacer? Resistir, porque esencialmente la vida es un acto de resistencia y de solidaridad y volvemos a Pennac: "el tiempo de leer, al igual que el tiempo de amar, dilata el tiempo de vivir (...). Lo que ocurre es que la lectura no depende de la organización del tiempo social, es, como el amor, una manera de ser (...) Basta una condición para esta reconciliación con la lectura, no pedir nada a cambio. Absolutamente nada (...). La gratuidad." Y sin quererlo volvemos al libro, a sabiendas de que hay otros formatos y que es necesario leerlos con inteligencia, saber sobre ellos. Quizás, porque no somos adolescentes, porque aprendimos a leer sin violencias, porque sabemos resistir o porque no ingresamos en la posmodernidad, le damos un lugar de preferencia al libro.

Finalmente, porque para muchos de nosotros nos es grato disfrutar de la lectura que es como convivir con la esperanza de furtivos o definitivos encuentros con la vida.

Notas

1. En el artículo nos referimos al texto **Sur la télévisión**, que incluye dos conferencias: 1. *"Le plateau et ses combisses"* y 2. *"Le Structure invisible et ses effets"*, y *Annexe "L'emprise du journalisme"*. Son dos cursos televisivos presentados en forma clara y sintética. Las citas de referencias pertenecen a estas conferencias.

2. Pierre Bourdieu nació en 1930, es un sociólogo de la cultura y un gran intelectual de este tiempo. Ha tratado de elaborar principios que regulen el conocimiento de lo social y garanticen el desarrollo de una ciencia social objetiva. Entre sus principales conceptos se halla el de **violencia simbólica**, campo ya incorporado al acervo de las Ciencias Sociales, **habitus** entre otros; muy combatido a la vez que admirado por sus ideas, miembro del College de France, ha revolucionado el criterio de la lectura de los medios en este fin de siglo. Entre sus obras podemos citar: **Qué significa hablar; Economía de los intercambios lingüísticos; Sociología y cultura; El oficio del Sociólogo; La Miseria del mundo y Respuestas a una antropología reflexiva**, entre otras.

Referencias bibliográficas

Bourdieu, Pierre (1996) **Sur la télévisión**. Suivi de L'emprise du journalisme. París: Raisons D'Agir, Liber.

Eco, Umberto (1996) "Rápida utopía." En: **Textos para pensar**, compilación. Buenos Aires: Banco Provincia, separata especial de **Revista Noticias**, febrero.

Pennac, Daniel (1996) **Como una novela**. Barcelona: Anagrama, 1996.

Trabajo presentado y aprobado en enero de 1998.

OCTAVIO HENAO ÁLVAREZ*

El texto electrónico: un nuevo reto para la didáctica de la lecto-escritura

En el futuro cercano, el formato estandarizado en el cual circulará la información será el texto electrónico. Se estima que en menos de dos décadas habrá en el mercado tantos títulos de libros electrónicos como los que existen hoy impresos en papel. Actualmente muchos libros, revistas, documentos y materiales de referencia se pueden adquirir en discos ópticos y consultar a través de redes de computadoras. Las principales bibliotecas y centros de información irán transformando en archivos digitales su arsenal bibliográfico para ponerlo a disposición del usuario desde una terminal de computadora. Internet se convertirá en la fuente de consulta más grande que jamás se haya tenido: será un inmenso libro virtual con capacidad de almacenar todo el conocimiento producido por el hombre. Según Bill Gates: "Cuando la autopista de la información esté en funcionamiento, dispondremos del texto de millones de libros. El lector podrá hacer preguntas, imprimir el texto, leerlo sobre pantalla, o incluso hacer que se le lea con las voces que haya elegido. Podrá formular preguntas. La red será su tutora" (Gates, 1995, p.191).

Aunque históricamente el libro impreso ha sido el medio más importante de difusión del conocimiento y el soporte de las principales construcciones intelectuales, en la actualidad ha dejado de ser el único objeto de lectura. En los próximos años muchos libros dejarán de ser impresos, y serán en cambio distribuidos en formato electrónico. La participación en la cultura comienza a estar mediada por otro conjunto de dispositivos audiovisuales y por otras maneras de leer. Como lo señala Emilia Ferreiro, estas tecnologías "pueden involucrar cambios profundos en la relación de los ya letrados con los textos, y en el modo en que se alfabeticen las nuevas generaciones" (1996, p.28).

Estos cambios en la producción y manejo de la información desafían y cuestionan nuestras concepciones actuales sobre la lectura y la escritura; nos obligan a reexaminar las normas y convenciones que el alfabeto, la pluma, el papel y la imprenta han establecido. La aparición de un nuevo soporte para la escritura implicará transformaciones fundamentales en los procesos de creación de textos, las estrategias de lectura y la formación de nuevos lectores. No obstante, la lectura seguirá siendo una herramienta fundamental de

Doctor en Psicología Educativa, especializado en el área de lecto-escritura y desarrollo del lenguaje, Universidad de Wisconsin, Estados Unidos. Director del Centro de Investigaciones de la Facultad de Educación, Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

aprendizaje, de acceso a la información y al conocimiento, de cultivo intelectual, de disfrute estético y desarrollo personal (Anaya Rosique, 1994; Fajardo, 1994).

Si una de las funciones básicas de la escuela continúa siendo la enseñanza de la lecto-escritura, y si los textos que utilizarán los alumnos para leer, consultar, estudiar y comunicarse serán documentos electrónicos, resulta urgente que los especialistas nos formulemos y empecemos a dilucidar preguntas tales como: ¿Qué validez y pertinencia tienen las prácticas pedagógicas y procedimientos didácticos que se manejan actualmente para enseñar a leer y escribir, si los materiales de lectura que utilizan los alumnos tienen formato electrónico? ¿Se procesa en la mente un texto electrónico de la misma manera que un texto impreso? ¿Hay diferencias en el nivel de comprensión y aprendizaje que se logran al estudiar el contenido de un documento presentado en formato electrónico o impreso en papel?

El texto producido y difundido digitalmente pone en discusión muchos preceptos que sobre la buena lectura y escritura se han perpetuado a través de la escuela. Según David Reinking (1997) la lectura y la escritura electrónica otorgan al proceso de alfabetización una dimensión completamente nueva. La concepción que tenemos de la lecto-escritura está supeditada a la naturaleza física y visual del medio en que se despliega. Para nuestra cultura el espacio natural del texto escrito es la página impresa. Allí la escritura es estable y controlada exclusivamente por el autor. En cambio, el espacio que ofrece el libro electrónico es más fluido y dinámico, permite al texto una mayor transitoriedad y mutabilidad, reduce la distancia que separa al escritor del lector y posibilita su interacción. Este nuevo modelo de espacio textual va a facilitar el surgimiento de otros estilos de escritura, de nuevas teorías literarias y de nuevas estrategias didácticas para la lecto-escritura (Bolter, 1991; Landow, 1992).

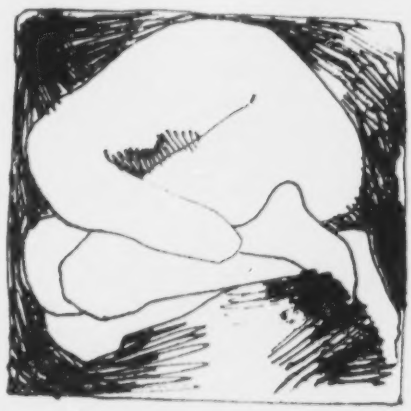
El texto electrónico en formato hipertextual y multimedial ofrece un nuevo entorno de lectura y escritura, en el cual el usuario puede:

- Interactuar de manera más dinámica con la información.
- Buscar y explorar significados con mayor facilidad y eficiencia.
- Enfrentar el texto desde sus propias necesidades y expectativas.
- Elegir entre múltiples trayectorias y esquemas posibles de lectura.
- Vivenciar la experiencia del aprendizaje por exploración y descubrimiento.
- Experimentar el texto como parte de una red de conexiones navegables que le brindan acceso fácil y rápido a otra información necesaria para la comprensión.

La capacidad interactiva y multisensorial que ofrecen los multimedios nos permiten dar a la información y a otros materiales de aprendizaje, una estructura y organización similar a la que adopta la mente humana cuando piensa o razona. Uno de los atributos cognoscitivos más formidables del hombre es su capacidad de asociación: una idea remite a otras con las que tiene alguna relación. Las nociones de hipertexto e hipermedios ilustran la capacidad que ofrece la tecnología multimedial para soportar la construcción de estas redes de conceptos asociados, lo cual abre nuevos horizontes de comprensión y conocimiento. P. e., las notas de pie de página se transforman en elementos dinámicos, botones que el lector puede manipular para desplazarse instantáneamente a la fuente citada, y regresar luego al texto. Estos botones posibilitan el acceso inmediato a diccionarios y enciclopedias audiovisuales en las cuales se puede escuchar la pronunciación de una palabra desconocida, leer su definición en la pantalla, o verla ilustrada con gráficos, fotografías o secuencias animadas. El hipertexto y los recursos multimediales permiten al alumno experimentar el conocimiento de una manera que resultaría imposible con las fuentes de referencia tradicionales. Con el soporte de este engranaje interactivo la curiosidad e imaginación del alumno se convierten en un poderoso dispositivo al servicio de un aprendizaje más creativo y autónomo (Bush, 1945; Henao Álvarez, 1993; Nielsen, 1990).

El hipertexto es un documento electrónico compuesto por nodos o unidades textuales interconectadas que forman una red de estructura no lineal. Las palabras resaltadas en estos bloques textuales desempeñan la función de botones que conectan a otras fuentes. Navegando entre estos nodos el lector va creando sus propias opciones y trayectorias de lectura, lo cual rompe el dominio tradicional de un esquema rígido de lectura impuesto por el autor. Se ofrece así al lector la oportunidad de experimentar el texto, no sólo a

un nivel subjetivo de interpretación, sino a un nivel de manipulación objetiva de los elementos que lo integran. La opción de modificar el contenido del texto, de conectarlo con otros trabajos previos, y las novedosas formas de acceso y consulta, cambian substancialmente el concepto tradicional del libro. Aunque en un texto impreso el índice sugiere diversas alternativas de lectura, éstas deben someterse al orden fijo de las páginas. En cambio en el hipertexto, que presenta una estructura menos rígida, pueden coexistir estructuras jerárquicas y asociativas. Cualquier sendero representa una alternativa de lectura apropiada, lo cual implica un cambio radical en la relación del lector con el texto. Visto como una red, el texto no tiene un sentido unívoco; es una multiplicidad sin la imposición de un principio dominante. Los textos escritos explícitamente para este medio tendrán probablemente un estilo menos reiterativo, un formato más breve, y ofrecerán diversas opciones de lectura. Su estilo no dependerá tanto de procedimientos retóricos, pues el mismo lector elegirá las transiciones de una unidad textual a otra (Bolter, 1991; Nielsen, 1990; Landow, 1992).



La computadora ofrece una superficie para la escritura que requiere un sistema de convenciones diferente al que regula la página impresa. De hecho la página no es una unidad significativa en la escritura electrónica, la cual debe adoptar una forma que refleje la capacidad de esta tecnología para estructurar y presentar el texto. En vez de un conjunto de páginas encuadernadas que un lector puede asir y voltear, la computadora utiliza medios de almacenamiento que ocultan al lector toda pista sobre el comienzo y el final del texto. El libro electrónico es una estructura que entra en contacto con otras estructuras, no metafóricamente como el texto impreso, sino de manera operativa. No es la misma proximidad que tienen los libros en el estante de una biblioteca. Un documento electrónico puede fundirse en una estructura textual mayor a través de numerosos puntos de contacto, disolverse en sus componentes, y redefinir continuamente su interrelación con otros textos. Seguramente estas tecnologías de almacenamiento evolucionarán hacia formatos de mayor densidad en el acopio de información, pero seguirán ocultándole al lector la materialidad del texto. Como el libro electrónico es más un concepto abstracto que un objeto tangible, no resulta tan útil para decorar anaqueles (Bolter, 1989; Bolter, 1991; Landow, 1992).

Un documento hipertextual supera muchas de las limitaciones propias de la escritura impresa y desborda su sistema convencional. P.e., permite la creación de textos que interactúan con el lector de acuerdo con sus necesidades y expectativas; y que en lugar de un esquema único de lectura, ofrecen al usuario múltiples trayectorias. Cuando está inmerso en un texto electrónico el lector rara vez es consciente de su ubicación; no sabe si aún le quedan muchas o pocas pantallas por leer. Aunque es posible orientar al lector, en el verdadero hipertexto el final debe permanecer tentativo. Un texto electrónico nunca necesita un final: simplemente se desvía hacia un nuevo texto, o salta a la mitad de otro donde explora algunos contenidos, para luego bifurcarse nuevamente (Bush, 1945; Bolter, 1991; Landow, 1992).

La distinción entre el autor y el lector no resulta tan clara en un hipertexto. Otorga ciertas funciones de autoría al lector: la posibilidad de agregar nodos, crear conexiones, utilizar filtros, etc. También el rol del autor se expande para abarcar mucho más que la simple escritura: puede asumir la presentación y diseño del libro, crear gráficos, producir animaciones, videos, efectos sonoros, fotografías, o textos orales, y determinar las diversas acciones del programa (Ferreiro, 1996; Landow, 1994; Bolter, 1991).

Quienes sostienen que el texto electrónico jamás reemplazará el libro de papel se apoyan en sus características físicas: el libro es más portátil, menos costoso, más fácil de leer, y no requiere energía eléctrica. La lectura en una pantalla es menos confortable que en el papel y fatiga más la vista. Además, uno no puede leer

una pantalla recostado en un sofá, en una cama, o en el baño. Tales argumentos desconocen que esta tecnología evoluciona a un ritmo desaforado. El tamaño y el precio de estos equipos ha disminuido dramáticamente durante los últimos años y las pantallas de alta resolución que se producen actualmente son muy cómodas para leer. Ya se están ofreciendo en el mercado computadoras portátiles con el tamaño y el peso de una agenda personal y pantallas tan nítidas y legibles como la página de un hermoso tomo enciclopédico.

Las ideas están organizadas en los libros en forma de tratados, como una progresión lineal en la que el autor tiene todo el control de la argumentación. Aunque la tradición de la imprenta ha reforzado esta actitud, la computadora la cuestiona. ¿Por qué forzar a un autor a producir un argumento lineal único, o un análisis de causa y efecto, cuando el espacio de escritura le permite presentar varias líneas de pensamiento a la vez? Esta inquietud ha sido expresada por escritores que se sintieron limitados por la estructura convencional del libro, aun antes de la aparición de la computadora personal. Roland Barthes ha sido particularmente inventivo en esta ruptura con la forma del texto lineal. En todos los niveles, desde la frase hasta la totalidad del libro, sus textos se caracterizan por la fragmentación y la interrupción.

Su escritura es la declinación y desintegración del ideal de texto que ha mantenido la imprenta. En su trabajo **S/Z** describe un texto ideal en el cual "...las redes son múltiples y juegan entre ellas sin que ninguna pueda reinar sobre las demás. Este texto no es una estructura de significados, es una galaxia de significantes; no tiene comienzo; es reversible; se accede a él a través de múltiples entradas sin que ninguna de ellas pueda ser declarada con toda seguridad la principal; los códigos que moviliza se perfilan hasta perderse de vista, son indecibles (el sentido no está nunca sometido a un principio de decisión sino al azar); los sistemas de sentido pueden apoderarse de este texto absolutamente plural, pero su número no se cierra nunca, al tener como medida el infinito del lenguaje" (Barthes, 1980, p.3).

Michel Foucault también concibe el texto en términos de sus conexiones e interactividad. En la **Arqueología del saber** señala que "... las márgenes de un libro no están jamás neta ni rigurosamente cortadas: Más allá del título, las primeras líneas y el punto final, más allá de su configuración interna y la forma que lo autonomiza, está envuelto en un sistema de citas de otros libros, de otros textos, de otras frases, como un nudo en una red. Y este juego de citas y envíos no es homólogo, ya se trate de un tratado de matemáticas, de un comentario de textos, de un relato histórico o de un episodio en un ciclo novelesco; en uno y en otro lugar la humanidad del libro, incluso entendido como haz de relaciones, no puede ser considerada idéntica" (1977, p.37).

La **linealidad** no es en sí misma una característica propia del procesamiento humano de la información. La gente razona siguiendo una estructura no lineal, en una permanente asociación de conceptos e ideas. Hemos convivido con un tipo de libro que despliega las ideas en forma lineal y un esquema de representación mental asociativo. La escritura no secuencial del hipertexto permite representar la información y el conocimiento capturando las diversas conexiones que existan entre sus componentes. Formado por una serie de lexias o párrafos conectados electrónicamente entre sí y con otros textos a través de múltiples ramificaciones, trayectorias y enlaces, el hipertexto permite una conexión más diáfana entre la forma del pensamiento humano y su representación escrita. Es una herramienta para desarrollar y utilizar estructuras asociativas, ya que presenta al usuario una realización física de los múltiples enlaces e interrelaciones conceptuales que habitan un texto, lo cual en el libro tradicional sólo puede representarse simbólicamente (Bolter, 1991; Hourqueby, Queiruga, y Schiavoni, 1992; Landow, 1994).

Un documento hipertextual tiene la capacidad de integrar palabra e imagen más sutilmente, de transformar el texto mismo en un gráfico. La escritura electrónica no se limita a los textos verbales. Los elementos de escritura pueden ser palabras, imágenes, sonidos, acciones o procesos que realiza la computadora. En vez de leer párrafos, el lector puede ver escenas de un video, observar una secuencia de fotografías, oír una narración oral o escuchar un fragmento musical. Cualquier combinación de estos elementos es posible. No obstante, estos documentos multimediales no significan la muerte de la escritura. Una aplicación hipermedial es todavía un texto, una combinación de elementos trata-

57

dos simbólicamente. Los hipermedios simplemente extienden los principios de la escritura electrónica al dominio de la interacción, el sonido y la imagen. Todo lo que se perciba visual o auditivamente puede formar parte de la textura de estos documentos digitales que por su flexibilidad y dinamismo harán cada vez menos nítida la distinción entre el escritor y el lector.

La idea y el ideal del libro cambiarán. Este cambio del texto impreso al formato electrónico no significa el fin de la alfabetización. Como estas tecnologías nos traen una nueva clase de libro y nuevas formas de escribir, lo que desaparecerá es la alfabetización entendida como la capacidad de codificar, decodificar y comprender materiales impresos.

Nota

* Henao Álvarez (1996) dirige actualmente, en la Universidad de Antioquia, un programa de investigación cuyo objetivo es incursionar en las posibilidades pedagógicas y didácticas que ofrece este nuevo espacio de lectura y escritura. Su horizonte de indagación incluye preguntas tales como: ¿Qué premisas teóricas y metodológicas deben guiar la producción de materiales de lectura en un ambiente hipertextual y multimedial? ¿Qué estrategias didácticas debemos utilizar para enseñar a leer y escribir textos electrónicos? ¿Cómo operan los mecanismos perceptuales, lingüísticos y cognitivos que intervienen en el proceso de lectura de un texto electrónico? ¿Hay diferencias de naturaleza psicológica o sensorial en la experiencia de lectura de un texto electrónico y de un texto impreso? El desarrollo de este programa implica también la producción una serie de materiales de lectura y estudio en formato hipertextual y multimedial, altamente interactivos, y almacenados en discos ópticos, con los cuales se podrán explorar y experimentar diversas estrategias de procesamiento y comprensión de textos.

Referencias bibliográficas

Anaya Rosique, J.R. (1994) "Leer hoy: entre Gutenberg y Sony." **Renglones**, (27), 52-56.

Barthes, R. (1980) **S/Z**. Madrid: Siglo XXI.

Bolter, J.D. (1991) **Writing space. The computer, hypertext, and the history of writing**. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Bolter, J.D. (1989) "Beyond word processing: The computer as a new writing space". **Language & Communication**, (9), 129-142.

Bush, V. (1945) "As we may think". **Atlantic Monthly**, (176), 101-108.

Fajardo, J.M. (1994) "Crónica de la guerra del libro." **Urogallo**, (97), 32-43.

Ferreiro, E. (1996) "La revolución informática y los procesos de lectura y escritura." **Lectura y Vida**, Año 17, N° 4, 23-30.

Foucault, M. (1977) **La arqueología del saber**. México: Siglo XXI.

Gates, B. (1995) **Camino al futuro**. Santafé de Bogotá, Colombia: McGraw-Hill Interamericana.

Henao Álvarez, O. (1993) "El aula escolar del futuro." Revista **Educación y Pedagogía**, 4(8-9), 87-96.

Henao Álvarez, O. (1996) "Aproximación teórica y experimental a una didáctica de la lectura y la escritura de textos en formato electrónico, hipertextual y multimedial". Programa de Investigación en desarrollo financiado por COLCIENCIAS y la Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

Hourqueby, M.; C. Queiruga y A. Schiavoni (1992) "Un modelo de revista electrónica en hipermedia." **Memorias del Congreso Iberoamericano de Informática Educativa**. Santo Domingo, República Dominicana.

Landow, G.P. (1994) "What's a Critic to Do?: Critical theory in the age of hypertext". En Landow, G.P. (ed.) **Hyper/Text/Theory**. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.

Landow, G.P. (1992) **Hypertext. The convergence of contemporary critical theory and technology**. Baltimore, Maryland: The Johns Hopkins University Press.

Nielsen, J. (1990) **Hypertext and hypermedia**. San Diego, California: Academic Press.

Reinking, D. (1997) "Me and my hypertext: A multiple digression analysis of technology and literacy" **The Reading Teacher**, Vol.50, N° 8, 626-643.

Trabajo recibido en setiembre de 1997 y aprobado en diciembre de 1997.

BEST COPY AVAILABLE

Libros recomendados para niños y adolescentes

Sección a cargo de la profesora María Luisa Cresta de Leguizamón

Los textos han sido seleccionados por María Luisa Cresta de Leguizamón, respetando la pluralidad temática como un principio regidor en la literatura infantil. La agrupación por edades responde a fines prácticos y no pretende fijar límites taxativos.

De 5 a 8 años

Doumerc, Beatriz: **Nicolás y la escalera**.
Ilustraciones: Oscar Rojas. Buenos Aires: Primera Sudamericana, Colección Cuentos redondos, 1996, s/n.

◆ Brevísimo relato: un niño encuentra una escalera, comienza a subir, ansiando llegar a la luna. No lo logra. Emprende el regreso, y marcha hacia un pozo, que lo atrae y hacia el cual desciende. En el fondo encuentra un charquito de agua, y en él reflejada ¡la luna!

Dresser, Elena: **Manuela color canela.**
Ilustraciones: Marisol Fernández. México: Fondo de Cultura Económica, Colección A la orilla del viento, 1994, 26 páginas.

◆ Una historia muy simple, donde es importante el estilo, basado en imágenes plásticas, y provocando un interesante juego de palabras.

De 7 a 10 años

Silvain, Julio César: **El dinosaurio y otros cuentos**.
Ilustraciones: Irma Breccia. Buenos Aires: Coquena Grupo Editor, Colección Libros del Quirquincho, 1996, 31 páginas.

◆ Cuentos, muy breves algunos, con animales, presentados muy graciosamente, mezclando realidad y fantasía. Los otros cuentos son: "El caballo rojo", "La mosca de colores", "La hormiga a rayas" y "La pulga nueva". De fácil lectura, los niños pueden "aprender", en forma pintoresca y verdadera a la vez.

Devetach, Laura: **El ratón que quería comerse la luna.**
Ilustraciones: Oscar Rojas. Buenos Aires: Primera Sudamericana, Colección Los Caminadores, 1997, 30 páginas.

◆ Bellamente ilustrado, la autora cuenta la historia de un ratón que piensa que la luna no es de luna sino de queso. El ratoncito de la historia vivió en la Tierra, antes de que el hombre pisara la luna, y luego contara de qué estaba hecha. Él subió, la pisó, ¡estaba hecha de luna!

De 9 a 12 años

Wapner, David: **La noche**.
Ilustraciones: Ana Camusso. Buenos Aires: Plus Ultra, Colección Los libros del ombú, 1997, 63 páginas.

◆ 33 relatos, ágiles, entretenidos y con suspenso, que abarcan temas muy diversos. Se plantean interrogantes como éste: ¿La vida es tan cierta como la ficción? ¿La ficción es tan incierta como la vida? La brevedad de la mayoría de los relatos contribuyen a agilizar temas complejos y hasta difíciles, como el titulado "Casi crimen".

Rojo, Darío y Mario Varela: **El trabajo de los animales.**
Ilustraciones: Viviana Garófoli. Buenos Aires: Editorial Coquena, Colección Libros del Quirquincho, 1997, 31 páginas.

◆ Casi 20 animales están elegidos para protagonizar su función de trabajadores (como la vaca, la cebra, el canguro, la luciérnaga, el caballito de mar...). En pocas palabras, apoyándose en logradas ilustraciones, desfilan estos trabajadores, a veces insólitos, a veces ¡no trabajan! como las cabras, o en lugares imaginarios, como los dragones.

De 11 a 14 años

Cabal, Graciela Beatriz: **El hipo y otro cuento de risa**.
Ilustraciones: Claudia Legnazzi. Buenos Aires: Quipu, Los verdes de Quipu, 1993, 80 páginas.

◆ En ambos relatos, se destaca el tono humorístico, aplicado a la vida cotidiana. El segundo cuento se titula "Burrito municipal", y lleva la aclaración de que es "un cuento burocrático".

Castillo de Alonso, Graciela: **Mitos y leyendas catamarqueños**.
Ilustraciones: Jorge Aranda. Buenos Aires: Plus Ultra, Colección Cuadernos de la poesía y el relato orales, 1995, 73 páginas.

◆ Se trata de una colección de leyendas (11) que conservan el encanto del mito y la visión a veces poética de la región. Contadas de nuevo, intentan rescatar un bagaje de la oralidad y la cultura en general, que pueden seguir superviviendo a través de la lectura o la transmisión oral.

Adolescentes y jóvenes

Escalada Salvo, Rosita: **Paíto**.
Ilustraciones: Mandové Pedrozo. Posadas, Misiones: Ediciones Polichinela, 1996, 82 páginas.

◆ Esta novela, dedicada "a los chicos de la calle", relata la vida de uno de ellos, desde su infancia, hasta que deja de ser "Paíto" para recuperarse como "José", camino a la conquista de la gran ciudad. Infancia, adolescencia, la vida de niño, el amor y las grandes ilusiones, van sosteniendo el relato novelesco que lleva al protagonista a pensar un cautivante futuro que adivina a través del sol, límpido y radiante, que lo acompaña en su viaje hacia un mundo feliz.

Levoy, Myron: **Tres amigos**.
Traducción: Miguel Martínez Lage. Madrid: Editorial Altea, Taurus, Alfaguara, 1988, 167 páginas.

◆ Esta novela relata la amistad entre tres adolescentes: Joshua, Karen, Lori. Incluso, Joshua y Karen establecen una relación amorosa, lo que introduce un nuevo ritmo anecdótico a esta obra. Se trata de un conjunto de situaciones típicas de la edad juvenil.

La biblioteca, la lectura y el trabajo con los niños de la calle en Honduras

LUIS MÉNDEZ

El autor creó y coordinó el programa para la promoción de la lectura del proyecto "Compartir" con los niños de y en la calle. Actualmente, es consultor de la Secretaría de Cultura de Honduras para la capacitación sobre el fomento a la lectura y trabaja para la Fundación "Libros para niños de Honduras" en la organización y dirección de rincones comunitarios de lectura con la especialidad en literatura infantil.

Un Chanchito

Había una vez un chanchito, era muy cochinito, que todos los días se hacía pupú en los cercanos cercos. El cerdito se cagaba de risa porque todos los días se hacía pupú y luego se encontró una cerda y se enamoró de la cerda. Y de pronto se casaron y fueron felices y tuvieron chanchitos y chanchitas y luego se hicieron grandes como ellos, fueron felices con sus hijos y sus chanchitos y chanchitas eran muy felices.

Y luego se enamoraron mucho y se casaron, fueron felices y hicieron una buena pareja y tuvieron chanchitos y chanchitas y los chanchitos y chanchitas fueron felices...

Doila Hernández, 10 años, Col. Villanueva

La mariposa

Había una vez una mariposa, estaba en una hoja de un árbol y de pronto llegó un gusano y le atacó; la mariposa salió volando por el aire y se elevó en un viento de paja, en un vuelo ligero que casi se muere.

Douglas Bustillo, 10 años, Col. Villanueva

Abordaré el tema de mi ponencia* a partir de tres momentos: el primero apunta a la situación de los niños de la calle en mi país, desde aspectos cuantitativos y cualitativos; en un segundo momento expondré el papel que juega la biblioteca y la lectura en relación con los niños de la calle tomando, como punto de referencia, diversas experiencias, tanto individuales como institucionales; y en un tercer momento, se contemplará la propuesta de alternativas que permitan hacer del libro, la lectura y la biblioteca, una vivencia y un derecho, al cual los niños de la calle deben acceder.

60
BEST COPY AVAILABLE

Quizás, acercarse a la situación de los niños de la calle desde un contexto cuantitativo implica releer cifras abundantes sobre el tema, cifras que muchas veces difieren unas de otras. En Honduras, como en otros países latinoamericanos, la situación de los niños de la calle se agrava día a día y de manera preocupante. El artículo 20 de la **Convención de los Derechos del Niño** señala: "Los niños temporal o permanentemente privados de su medio familiar o cuyo superior interés exija que no permanezcan en ese medio, tendrán derecho a protección y asistencia especiales del Estado." Este artículo difiere mucho de la realidad cuando alrededor de 6000 niños viven entre calles, refugios temporales y albergues públicos y privados; de los cuales 3500 viven en las calles y unos 20 niños abandonan mensualmente el barrio para irse a la calle.

Podría continuar ahondando entre cifras, pero mi intención es aproximarlos a términos de referencias. Me gustaría retomar un texto que fue proclamado por la Asamblea General de la ONU el 20 de noviembre de 1959 refiriéndose a la declaración de los derechos del niño, en donde uno de sus puntos dice: "La humanidad debe al niño lo mejor que pueda darle."

Me pregunto: ¿Qué significa **lo mejor** para la vida de cada niño? ¿Qué significa **lo mejor** para los miles de niños que viven en las calles de nuestros países? ¿Qué conciencia tiene la humanidad al respecto? ¡Son tan altas las cifras de niños que, además de vivir en las calles, son violentados, abusados física y emocionalmente, marginados, penalizados y asesinados! ¿Será que la humanidad no puede darles lo mejor o se niega a hacerlo?

Nosotros como parte de la humanidad ¿qué hemos hecho? Seguramente, si nuestra práctica fuese coherente con nuestro discurso, los porcentajes de niños de la calle serían mínimos o, en el mejor de los casos, no habría razón para mi tema en este Seminario.

Ahora voy a referirme a aspectos cualitativos de los niños de la calle. En primer lugar, son niños y niñas que, en el torbellino de sus problemas, no pierden el deseo de estar mejor; en ellos aún vive la esperanza; de ellos se dice mucho, de dónde vienen, de cuál será su futuro y de cómo son. De los niños de la calle se suele decir que:

- han sido abandonados por sus familias;
- han huido de casa porque fueron víctimas de abuso sexual;
- son el resultado de la desintegración de la familia;
- sus familias se han desintegrado a causa de la pobreza;
- sus padres son alcohólicos que los maltratan;
- provienen de hogares donde la madre es cabeza de la familia;
- de grandes serán criminales;
- no sobrevivirán hasta la adultez;
- no pueden ser rehabilitados;
- se convertirán en terroristas y revolucionarios;
- están muertos de hambre y frío;
- no les queda más remedio que prostituirse;
- no tienen principios morales;
- son drogadictos;
- tienen SIDA.

Y cuántos rótulos más se les han atribuido... En algunos casos es así, pero en otros no. Pocas veces, o casi nunca, se reconoce a los niños de la calle por lo que realmente son **–niños y niñas–** resultado y no génesis de un problema social y estructural.

Cambiemos de escenario y veamos algunos casos: a finales de la década de los '80, conocí a muchos niños de la calle; pero, voy a hablarles de Miguel y Walter, con quienes convivimos en un hogar de transición y luego en una casa de hogar. Miguel, después de vivir varios años en un hogar de Casa Alianza, vive una vida normal junto a su familia; actualmente cursa su último año de carrera. Walter, que asistió a la escuela, aprendió un oficio de mecánica, hoy no está. Después de dos años de cárcel fue asesinado en las calles de Tegucigalpa.

Como ellos, son miles en nuestros países. Hablar de Walter en este Seminario es invitarlos a no perderlos de esa o de otras maneras; son niños frágiles al dolor y a la muerte. Hablar de Miguel significa invitarlos a reconstruir la vida de muchos, tal como él lo ha hecho.

Hace poco asistí a un Festival de Comidas típicas centroamericanas, organizado en una de las bibliotecas comunitarias del proyecto "Compartir". Por intereses y gustos, me integré al equipo que haría las *pupusas* salvadoreñas; para mi sorpresa en el grupo estaba Miguel, con quien nueve años atrás cocinábamos *pupusas*. Hablamos y recordamos experiencias, algunas historias que yo les había contado, nuestros viajes a parques nacionales, también recordamos a otros niños, algunos de los cuales están traba-

jando en talleres de mecánica y carpintería, otros estudiando. Alberto y Geovany lustran zapatos en el Parque Central; otros ya no están, se han ido.

Entonces, decir que los niños de grandes serán criminales, que no pueden ser rehabilitados, que no les queda más remedio que prostituirse y cuantas cosas más... no es una camisa uniforme para todos: su único pecado es y ha sido ser los más pobres de los pobres.

Paso ahora al **segundo momento** de mi ponencia: el papel que juega la biblioteca y la lectura en relación con los niños de la calle. Es posible que se pregunten qué tiene que ver la lectura con los niños de la calle ¡si no saben leer! En primer lugar, ellos leen su mundo, sus *grafittis*, los rótulos de las principales tiendas, supermercados y restaurantes. Si no descifran el texto, lo hacen a través de la simbología que por sí mismos descubren.

Borges describe la lectura como "una de las formas de felicidad que tenemos los hombres". En mi caso particular, y a partir de mi trabajo institucional, he optado por los caminos de la lectura como formas de liberación y felicidad, encontrar en la lectura una felicidad liberadora.

Desde el año 1992 hasta 1997, trabajé con el proyecto "Compartir", creando el "Programa de Biblioteca de Calle" y el de "Biblioteca Móvil", que generaron la creación de bibliotecas de base y bibliotecas comunitarias. Estas últimas son espacios abiertos a la comunidad, especialmente a los niños, con o sin problemática de calle, para lograr un encuentro agradable con la lectura y literatura infantil.

Veamos a través de este caso todo lo que la lectura hace en la vida de un niño o niña: nos reunimos semanalmente con un grupo de siete niños con problemática de calle, para la puesta en escena de una pieza de teatro, que intentaba mostrar de manera analógica qué pasa en la calle y cómo viven los niños en un mundo de rechazo por parte de la sociedad. Discutimos un texto, pero desistimos de él, ya que los niños querían construir las situaciones con sus propias palabras. Llegó el día de la presentación, era en uno de los mejores hoteles de Tegucigalpa, todo estaba listo: personajes, escenografía, sonido, luces; pero, 15 minutos antes de entrar a escena un niño entró en crisis, negándose a participar: era el personaje central de la historia.

Al llegar al grupo, cuando los demás niños me dijeron que Julio se había marchado, salí rápidamente a buscarlo. Por suerte el hotel era muy grande y Julio no había encontrado la salida. Hablamos y me explicó por qué no quería actuar; le propuse que, si no quería hacerlo, podía acompañar al grupo, porque los demás niños lo necesitaban, puesto que él era importante para el montaje y desarrollo de la obra. Por un instante, Julio guardó silencio, luego me dijo: "Vamos". Se inició la obra y Julio salió a escena como estaba previsto. Hoy, después de algunos años, Julio no regresó a vivir en la calle, para pedir dinero o inhalar *resistol*, vive con su familia y trabaja.

Ubiquemos esta experiencia como punto de partida, veamos en ella la posibilidad de liberación que el niño puede encontrar a través de la lectura, en la expresión teatral, en la expresión plástica, en la lectura misma.

Estas actividades requirieron de la puesta en práctica de otras acciones que posibilitaron el retorno de los niños de la calle a sus familias a partir del sector de reintegración del proyecto "Compartir".

La Biblioteca Móvil y Biblioteca de Base, como experiencias piloto, motivaron a los niños a participar en talleres de fomento a la lectura a partir del barrio. Para muchos fue fácil quedarse en el barrio y participar en estas y otras actividades, otros no aceptaron y optaron por la calle. En esta experiencia encontramos que los niños con problemática de calle no sólo están en los bulevares, parques y mercados de la ciudad, sino en el mismo barrio y que uno de los expulsores de los niños a la calle, además de la familia, era la escuela; por lo que se hacía necesario fortalecer los procesos educativos a través de la lectura.

Así dimos apertura a las bibliotecas comunitarias, donde niños y niñas con o sin problemática de calle, participan en actividades de fomento a la lectura, programa que actualmente está dirigido por tres profesionales en el campo de la lectura, con la colaboración de catorce voluntarios de la comunidad.

Entre 1996-1997, grabamos doce guiones radioteatrales con niños ahora institucionalizados pero con antecedentes de problemática de calle, trabajo dirigido desde la Coordinadora Interinstitucional pro Defensa de los niños, niñas

y sus derechos, COIPODREN. Con un grupo de 16 niños, construimos historias vinculadas a sus derechos integrando cuentos contemporáneos de la literatura infantil.

Rony –un niño de 12 años que participó en todo el proceso, en una etapa de creación de historias a partir del derecho a una familia–, me dijo al comenzar: "Luis, es difícil escribir sobre una familia cuando nunca la he tenido". Aquel momento fue como sí un balde de agua fría cayera sobre mí. "Rony, –le respondí– si no deseas escribir, no lo hagas, siéntete libre de hacerlo". Al terminar la jornada se acercó y me dio el texto escrito, después de varios ejercicios. Sostengo, entonces, con mayor certeza, que Rony al escribir y releer sus historias, libera de sí emociones y sufrimientos.

Lo he encontrado en el centro de la ciudad. Siempre me dice: "Luis, ¿cuando vamos a volver a escribir?". Como esta historia, muchas otras se han dado alrededor del cuento, de la palabra y la comunicación.

A través del análisis de las diferentes situaciones donde los niños de la calle han participado, concluyo: la lectura por sí misma y de forma aislada no puede llegar a ser significativa en la vida del niño de la calle, pero sí, a través de una lectura implementada mediante procesos metodológicos creativos. Una lectura que les permita el placer y a la vez los libere.

Finalmente quiero proponer algunas alternativas –**no recetas**– que favorezcan el encuentro de los niños de la calle con la lectura. Son estos seis caminos:

Primer camino: Partir de una lectura del contexto del niño; lectura que implica acercarse no sólo a la condición física en que vive, sino a ver en él, antes que nada, un niño y luego un ser que acumula muchas historias, buenas y difíciles, pero necesarias para la reconstrucción de nuevas historias.

Segundo camino: Lograr que la familia sea más participativa y la escuela menos o nada represiva en los procesos de aprendizaje y, así, evitar que además de la familia, la escuela se convierta en un centro de expulsión de niños hacia la calle.

Tercer camino: Involucrar a la familia y comunidad en procesos de participación que permitan a los niños en riesgo de abandonar el hogar, la escuela y la comunidad, otras opciones recreativo-preventivas a partir de la lectura. La comunidad juega, en este punto, un papel importante; hago mención a las bibliotecas públicas municipales y bibliotecas comunitarias que, en la actualidad, tienen una visión apropiada y una práctica clara en la promoción de la cultura y la lectura, tanto en zonas rurales y urbanas, y que deben priorizar y propiciar actividades que involucren a niños con problemáticas de calle o en riesgo de abandonar a la familia. Decimos que un niño que no está en la escuela o en el hogar, está en la calle. ¡Ojalá no sea así! ¡Ojalá esté en la biblioteca pública o comunitaria y de allí regrese al hogar o a la escuela!

Cuarto camino: Coordinar acciones interinstitucionales para la cooperación y ejecución de actividades vinculadas con los niños de la calle y con la lectura.

Quinto camino: Estimular la creatividad de los niños de la calle, mediante la realización de talleres de lectura y escritura, que permitan la edición y el reconocimiento de sus creaciones escritas, orales o ilustradas.

Sexto camino: Reconocer en los niños de la calle, en los niños marginados, denigrados, olvidados, violentados y censurados, simple y sencillamente, **niños y niñas**, a quienes nosotros, como parte de la humanidad, debemos **lo mejor** que podamos darles.

Y si el tema de este Seminario es "La lectura un compromiso de todos", hagamos también de ese concepto, "un derecho de todos".

* Este artículo fue presentado como ponencia en el **Seminario Internacional de Lectura "La lectura un compromiso de todos"**, auspiciado por CERLALC y realizado en el marco de la **Primera Feria Centroamericana del Libro**, realizada en San José de Costa Rica del 22 al 29 de octubre de 1997.

Agradecemos el envío de estas publicaciones

Libros

Por siempre el cuento.
Lila Weinschelbaum
Aique, Colección Didáctica
Buenos Aires, 1997
142 páginas

Del curriculum prescripto al curriculum enseñado. Una mirada a los cuadernos de clase.
Silvina Gvirtz
Aique, Colección Transversal
Buenos Aires, 1997
128 páginas

El Proyecto Educativo Institucional. Propuestas para un diseño colectivo.
Irene Alfiz
Aique, Colección Gestión
Buenos Aires, 1997
166 páginas

El oficio de la ciudadanía. Introducción a la educación política.
Fernando Bárcena
Paidós, Papeles de Pedagogía.
Barcelona, 1997
301 páginas.

La formación de maestros y profesores: hoja de ruta.
Gabriela Diker y Flavia Terigi
Paidós, Cuestiones de Educación
Buenos Aires, 1997
298 páginas

La historia institucional y el director en la escuela. Versiones y relatos.
Sandra Nicastro
Paidós, Cuestiones de Educación
Buenos Aires, 1997
188 páginas

Lectura y escritura: adquisición y proyecciones pedagógicas.
Constanza Padilla de Zerdán
Instituto de Investigaciones Lingüísticas y Literarias Hispanoamericanas
Universidad Nacional de Tucumán, Serie Tesis Doctorales, Nº 1
Tucumán, Argentina, 1997
430 páginas

Escribir: un mundo sorprendente. Estrategias de escritura creativa.
Carmen Barrientos de Ontiveros, Cristina Lobo de Ferrufino, Olga Núñez de Durán
Ediciones Isdivier
Bolivia, 1997
114 páginas

La inteligencia hábil. El desarrollo de las capacidades cognitivas.
Angus Gellatly (comp.)
Aique Grupo Editor, Colección Estrategias de aula
Buenos Aires, 1997
295 páginas

Lectura y Mediadores.
Mariana Roldós Aguilera (comp.)
MEC Subdirección Regional SiNAB Litoral, Unicef
Quito, Ecuador, 1995
70 páginas

Lectura: Manual.
Mariana Roldós Aguilera y Luis Esteban Amana Rocha
MEC Subdirección Regional SiNAB Litoral, Plan Internacional, Unicef
Quito, Ecuador, 1996
70 páginas

Sistema Nacional de Bibliotecas.
Subdirección Regional SINAB Litoral
Ministerio de Educación y Cultura
Quito, Ecuador, 1996
44 páginas

Libros escolares

En patines 1. El libro de los sueñasueños.
(1er. ciclo EGB)
R. Iannamico y C. Montemartini
Aique, Buenos Aires, 1997
223 páginas

En patines 1. El libro de los sueñasueños.
Guía para el docente
R. Iannamico y C. Montemartini
Aique, Buenos Aires, 1997
63 páginas

More Teachers' Favorite Books for Kids.
Teachers' choices 1994-1996
International Reading Association
Estados Unidos, 1997
70 páginas

Revistas

Comunicación y Cultura
Nº 1-2, 1997
Universidad de Salamanca
Fundación Infancia y Aprendizaje
Madrid, España

El libro en América Latina y el Caribe
Nº 84 julio - diciembre 1997
CERLALC
Bogotá, Colombia

Cadernos de Pesquisa
Nº 102, novembro de 1997
Fundaçao Carlos Chagas
São Paulo, Brasil

Letras de Hoje
Nº 109, setembro de 1997
Pontificia Universidade Católica do Rio Grande Do Sul
Porto Alegre, Brasil

BEST COPY AVAILABLE

The Reading Teacher
Vol. 51, Nº 1, September 1997
Vol. 51, Nº 3, November 1997
Vol. 51, Nº 4, December 1997/January 1998
International Reading Association

Journal of Adolescent & Adult Literacy
Volumen 41, Nº 3, November 1997
Volumen 41, Nº 4, Dec 1997/Jan 1998
International Reading Association

Reading Research Quarterly
Volumen 32, Nº 4, Oct/Nov/Dec 1997
International Reading Association

Cadernos de Pesquisa
Fundaçao Carlos Chagas
Julio 1997, Nº 101
São Paulo, Brasil

College English
Vol. 59, Nº 5, September 1997
National Council of Teachers of English

Annual Summary of Investigations. Relating to Reading
July I, 1995 to June 30, 1996
Sam Weintraub (ed.)
International Reading Association

Literatura infantil y juvenil

Raros Peinados.
Carlos Rodrigues Gesualdi
Alfaguara
Buenos Aires, 1997
136 páginas

Un cuento y dos más.
Sandra Filippi
Alfaguara infantil
Buenos Aires, 1997
45 páginas

Mirar y ver.
Sergio Kern
Alfaguara infantil
Buenos Aires, 1997
31 páginas

La venganza del muerto y otros cuentos con astucias.
Fernando Sorrentino
Alfaguara infantil
Buenos Aires, 1997
92 páginas

¿Cuántas cuadras faltan?
Gabriela Keselman
Alfaguara infantil
Buenos Aires, 1997
29 páginas

Cartas para Julia.
María Inés Falconi
Alfaguara
Buenos Aires, 1997
178 páginas

Barbapedro y otras personas.
Graciela Cabal
Alfaguara
Buenos Aires, 1997
91 páginas

A veces la Sombra. Historia de un monstruo solitario.
Esteban Valentino
Alfaguara
Buenos Aires, 1997
91 páginas

Facundo.
Domingo F. Sarmiento
Estudios y notas por
Pablo Ansolabehere
Santillana, Clásicos esenciales
Buenos Aires, 1997
45 páginas

El libro del silencio.
Olga Monkman
Alfaguara
Buenos Aires, 1997
45 páginas

RESEÑAS

5º CONGRESO INTERNACIONAL DE LITERATURA INFANTIL Y JUVENIL

Lectores para el Tercer Milenio

CEDILIJ, Córdoba
174 págs.

CEDILIJ –Centro de Difusión e Investigación de la Literatura Infantil y Juvenil– dirigido pon Cecilia Bettolli, especialista en literatura para niños y jóvenes, organizó el **5º Congreso Internacional de Literatura infantil y juvenil** desde el 15 al 17 de agosto de 1997, en Villa Giardino, Córdoba, que reunió alrededor de quinientos participantes de todas las provincias argentinas, así como de Uruguay, Brasil, Colombia, Venezuela, México y España.

Este libro contiene las ponencias completas de todos los especialistas invitados, las síntesis de los diez talleres realizados y los resúmenes de las 41 comunicaciones presentadas. Los trabajos elaborados por los especialistas abordan tópicos que siempre han promovido diversos enfoques teóricos político-culturales y diferentes propuestas de acción: Los procesos de creación; Literatura infantil y juvenil y escuela; La lectura en el tercer milenio: nuevos formatos, nuevos soportes ... ¿nuevos lectores?; De la producción editorial a la circulación social en el tercer milenio.

Estos trabajos –en general– se insertan en un espacio de **reflexión crítica** acerca de los desafíos que ofrece este aquí y este ahora (y mirando al tercer milenio) al trabajo de autores, lectores, mediadores, animadores... y más... involucrados en las actividades de escritura-lectura – promoción de la literatura infantil y juvenil.

Este libro incluye también un trabajo polémico y enriquecedor de Ana María Machado, narradora y poeta brasileña, sobre "Ideología y libros infantiles", quien, tomando en cuenta que ningún texto es ideológicamente inocente y que los niños no pueden defenderse de los mensajes ideológicos, propone el desarrollo de la cultura crítica de los lectores infantiles, la selección de buenos libros desde el punto de vista literario y la promoción de una gran diversidad de libros, para que estos lectores infantiles "no sean atrapados y manipulados por la ideología de otra persona".

CEDILIJ es un organismo no gubernamental (ONG) sin fines de lucro que desarrolla sus actividades en Casa 8, Paseo de las Artes, Pje Revol 33. (5000) Córdoba, Argentina. Fax (051) 603801.

CUARTO CONGRESO DE LAS AMÉRICAS SOBRE LECTOESCRITURA

Del 4 al 6 de agosto se realizará en Lima, Perú, el **Cuarto Congreso de las Américas sobre Lectoescritura,** bajo el lema "El nuevo milenio se presenta como un desafío a la inteligencia y a nuestra capacidad para crear".

El Primer Congreso se había realizado ya en 1992 en Mérida, Venezuela, el Segundo en Costa Rica en 1995 y el Tercero en Puerto Rico en 1997. En esta oportunidad, el Cuarto Congreso ha sido pensado en torno a los siguientes objetivos:

- Promover una perspectiva constructivista de la lectoescritura desde los enfoques sociopsicolingüísticos y socioculturales.
- Compartir innovaciones pedagógicas en la lectura, escritura y aprendizaje para enfrentar el nuevo milenio.
- Servir de foro profesional para los educadores latinoamericanos de los diferentes niveles educativos.
- Continuar con el diálogo ya iniciado en los congresos anteriores de Venezuela, Costa Rica y Puerto Rico.

En esta oportunidad el Congreso está presidido por la Lic. María Matzumura Kasano. Está prevista la participación de asistentes y ponentes, aunque por el momento todavía no se han difundido las bases para la presentación de trabajos.

Informes e inscripción

Cuarto Congreso de las Américas sobre Lectoescritura

Centro Peruano de Audición, Lenguaje y Aprendizaje (CPAL)

Martín Pizarro # 172. Urb. Valle Hermoso de Monterrico Este
Surco, Lima 33, Perú
Tel. (511) 344-0051/0193/1939
Fax: (511) 344-0306
E-mail: postmaster@cpal.edu.pe

FUNDACIÓN LEER

Fundación Leer es una organización sin fines de lucro que trabaja con los niños y las familias para construir una nación de lectores. Para ello ha firmado un acuerdo de licencia con **Reading is Fundamental**, inc. afiliada al Instituto Smithsoniano, que desarrolla programas de alfabetización desde 1966 en los Estados Unidos. En la Argentina el programa se llama **Leer es Fundamental Argentina**.

Este programa trabaja con los niños y sus familias enseñándoles, a través de actividades motivadoras, la importancia para su formación y la diversión que les procura el hábito de la lectura.

Este programa, de trascendente éxito en los Estados Unidos, logra reforzar el deseo de los niños por leer; torna los libros accesibles –esto es cercanos y fáciles de usar–; involucra a los padres en la lectura de sus hijos; da oportunidades a los miembros de la comunidad para colaborar en el desarrollo del hábito de la lectura en los niños y promueve la alfabetización de la familia.

Reading is Fundamental, inc. es la organización norteamericana más grande dedicada a la promoción del hábito de la lectura en los niños. A través de una red de 219.000 voluntarios ha organizado proyectos que atienden a 3.7 millones de niños y jóvenes por año, distribuyendo entre ellos 11,5 millones de libros por año.

La **Fundación Leer** tiene su sede en: Viamonte 1465, piso 9, Of. 92, Buenos Aires (1055), Argentina. Telefax: 373-1120 y 373-5358. E-mail: leer@interserver.com.ar

BEST COPY AVAILABLE

PREMIO 1998 ACADEMIA NACIONAL DE EDUCACIÓN

Se encuentra abierto el Concurso para el **Premio 1998 de la Academia Nacional de Educación**. En esta oportunidad el tema convocante es **"La universidad del Futuro y las nuevas tecnologías."**

El Jurado está integrado por los académicos: H. Fernández Long, G. de Romero Brest, A. Porto, M. Sobrevila y A. Taquini (h).

El primer Premio consiste en la suma de $5000, diploma de honor y la publicación del trabajo premiado. El segundo premio consiste en la suma de $2000 y diploma y luego se entregarán menciones especiales hasta cuatro y se otorgará diploma.

Cierre del concurso: El límite para la presentación de los trabajos será el **30 de junio de 1998** y se podrán entregar en la sede de la Academia hasta las 18 horas del día indicado.

Para mayor información sobre bases y condiciones dirigirse a:

Academia Nacional de Educación
Pacheco de Melo 2084, 1er. Piso
1126 Buenos Aires
Argentina
Tel.: 806-2818
Fax: 806-8817
Horario de secretaría: 11 a 19 horas.

PREMIO 1998 DOMINGO FAUSTINO SARMIENTO

Se encuentra abierto el concurso para el **Premio Domingo Faustino Sarmiento 1998** que entrega la **Academia Nacional de Educación**; en esta ocasión, en torno al tema **"La educación como instrumento para el desarrollo social en la Argentina"**.

El Jurado está integrado por los académicos: J. Agulla, H. Bravo, A. M. de Babini, P. Frías y F. Storni s.j.

El primer premio consiste en la suma de $5.000, diploma de honor y la publicación del trabajo. El segundo premio es la suma de $2.000 y diploma y luego menciones especiales hasta cuatro y diplomas.

El concurso cierra el **30 de junio de 1998** y los trabajos deberán entregarse en la sede de la Academia hasta las 18 horas de ese día.

Para mayor información sobre bases y condiciones dirigirse a:

Academia Nacional de Educación
Pacheco de Melo 2084, 1er. piso
(1126) Buenos Aires - Argentina
Tel.: 806-2818
Fax: 806-8817
Horario de secretaría: 11 a 19 horas.

PARA EL 2º CICLO DE LA EGB
Una propuesta diferente para el área de LENGUA
Coordinadora y asesora lingüística: MARÍA ELENA RODRÍGUEZ

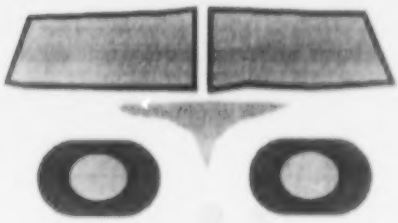
LENGUA 4 EGB
Liliana Cinetto

LENGUA 5 EGB
Adrián Cabral, Andrea Sabaris y Silvia Seoane

LENGUA 6 EGB
Marcela Costa y Mabel Del Gesso

EL ATENEO
EDITORIAL: Patagones 2463 - (1282) Buenos Aires
Tel.: 942-9002/9052/9102/9152 - Fax: 942-9162
LIBRERIAS: Florida 340 - Paseo Alcorta, local 2001 - Vuelta de Obligado 2108
Callao 1380 - Buenos Aires - Alto Avellaneda, local 110 - Avellaneda - LIBRO FAX: 325-6807 - Internet http://www.ateneo.com

BEST COPY AVAILABLE



Costos de la suscripción

Cuota de afiliación individual para América Latina
(excepto Argentina): U$S 23

Cuota de afiliación individual para la Argentina: $ 25

Cuota de afiliación institucional sólo para escuelas: U$S 50

Cuota de afiliación institucional para universidades, bibliotecas
y otras instituciones: U$S 90

La afiliación anual a la **Asociación Internacional de Lectura**
incluye **Lectura y Vida**, material informativo y descuentos
en congresos y publicaciones.

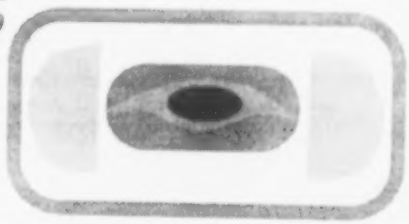
Formas de pago de la suscripción

▲ **Exterior**: cheque o giro en dólares sobre un banco
de los Estados Unidos a la orden de la **Asociación Internacional**
de Lectura, enviado a la Redacción de **Lectura y Vida** en Buenos Aires,
o a la sede central de **IRA**.
Recargo por correo vía aérea: U$S 10.

▲ **Argentina**: cheque o giro postal (no telegráfico) a la orden
de la **Asociación Internacional de Lectura**, en pesos por $ 25,
$ 50 o $ 90, según corresponda, enviado a la Redacción de
Lectura y Vida en Buenos Aires.

Redacción de **Lectura y Vida**
Lavalle 2116, 8° B
(1051) Buenos Aires, Argentina
Telefax: 953-3211
Fax: (54-1) 951-7508
Horario: lunes a jueves de 12 a 18 hs.

Asociación Internacional de Lectura - IRA
800 Barksdale Road
P.O.Box 8139 Newark
Delaware 19714-8139
U.S.A.



International Reading Association

La inevitable debilidad radical del lenguaje, algunas reflexiones sobre la formación de lectores y la formación de ciudadanos - *Daniel Goldin*

Relaciones entre lectura y escritura, unidades temáticas, aprendizaje mediante investigación... En busca de la instrucción eficaz para una alfabetización integrada - *Timothy Shanahan*

Comprensión y producción textual en el segundo ciclo de la E.G.B.: estrategias metodológicas *María Isabel López*

El juego y sus implicancias educativas en el aprendizaje de la alfabetización - *Ignacio Dalton / James F. Christie*

Leer sin urgencias, pensar con tiempo - *Graciela Perriconi*

El texto electrónico: un nuevo reto para la didáctica de la lecto-escritura - *Octavio Henao Álvarez*

La biblioteca, la lectura y el trabajo con los niños de la calle en Honduras - *Luis Méndez*

BEST COPY AVAILABLE

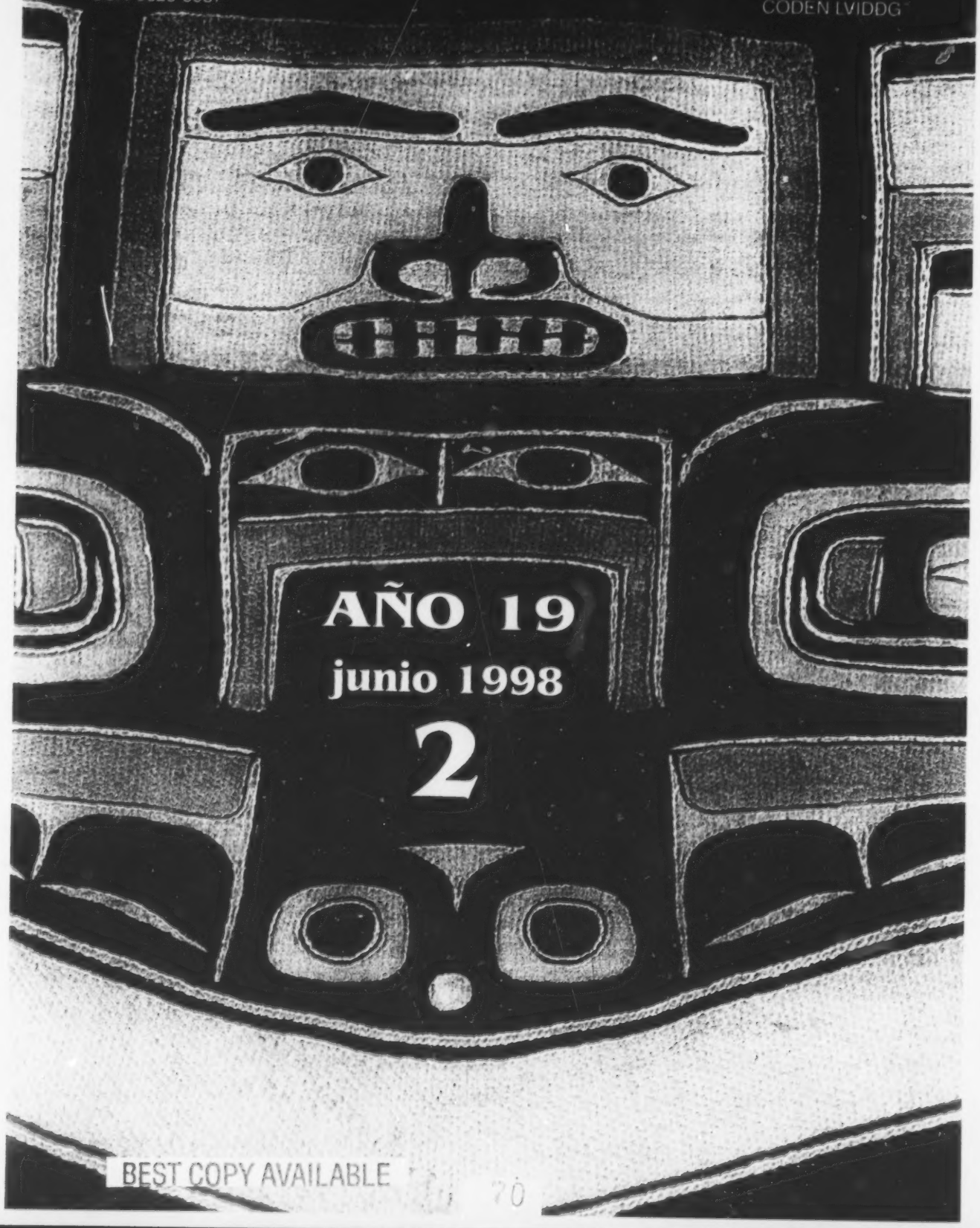
Lavalle 2116 - 8° "
1051 Buenos Ai

lectura y vida

REVISTA LATINOAMERICANA DE LECTURA

ISSN 0325-8637

CODEN LVIDDG

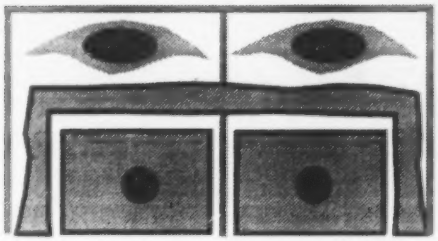


AÑO 19

junio 1998

2

BEST COPY AVAILABLE



El analfabetismo, fenómeno social
profundamente arraigado, representa
la negación del derecho fundamental de aprender,
conocer y comunicarse.

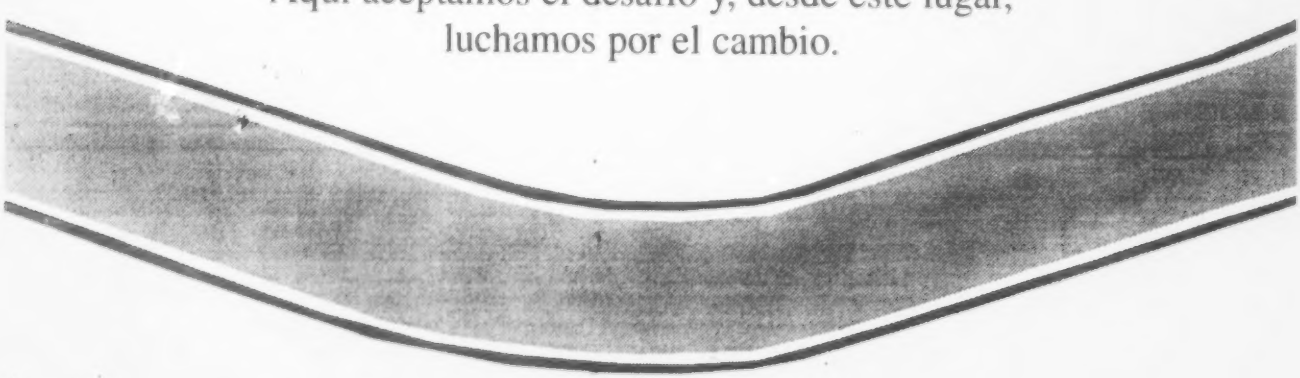
Actualmente existen en el mundo
cerca de mil millones de adultos
que no saben leer ni escribir.

Cien millones de niños en edad escolar
no tienen sitio donde aprender y amenazan
con engrosar las filas de los adultos
analfabetos del siglo XXI.

Crear un mundo en el que todos puedan
alfabetizarse representa un tremendo reto.

Unesco

Aquí aceptamos el desafío y, desde este lugar,
luchamos por el cambio.



San Diego

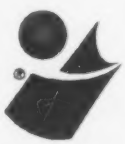
44° CONVENCIÓN ANUAL

Asociación Internacional de Lectura

ESCRIBIR el pasado
LEER el futuro

2 al 7 de mayo de 1999

San Diego, California
Estados Unidos



Informes e inscripción

Program Committee
International Reading Association
800 Barksdale Road, PO Box 8139
Newark, DE 19714-8139, USA

lectura y vida

Revista Latinoamericana de Lectura
Año XIX - Número 2 - Junio 1998

Publicación trimestral de la
Asociación Internacional de Lectura (IRA)

Directora

María Elena Rodríguez

Consejo Editorial Consultivo

• Berta P. de Braslavksy (Argentina) • Irma Camargo de Ambía (Perú)
• Silvia Castrillón (Colombia) • María Elvira Charria de Alonso (Colombia)
• Mabel Condemarín Grimberg (Chile) • Alan N. Crawford (Estados Unidos)
• María Eugenia Dubois (Venezuela) • Adolfo Elizaincín (Uruguay)
• Emilia Ferreiro (México) • Artur Gomes de Morais (Brasil)
• Kenneth Goodman (Estados Unidos) • Josette Jolibert (OREALC-Unesco–Chile)
• Delia Lerner (Argentina) • Luis Méndez (Honduras)
• Magaly Muñoz de Pimentel (Venezuela) • Diana Rivera Viera (Puerto Rico)
• Ruth Sáez Vega (Puerto Rico) • Marta Eugenia Sánchez González (Costa Rica)
• Isabel Solé (España) • Ana Teberosky (España)
• Vera Teixeira de Aguiar (Brasil) • Gaby Vallejo (Bolivia)

Directora/Editora
María Elena Rodríguez

Asistente editorial
Marina Franco

Diseño de tapa / Diagramación
Patricia Leguizamón

Composición y armado
Lectura y Vida

Imprenta
Color EFE - Paso 192 - Avellaneda

Redacción
Lavalle 2116 - 8º B
(1051) Buenos Aires - Argentina
Tel: 953-3211 / Fax: (54-1) 951-7508

Dirección Postal
Casilla de Correo 124, Sucursal 13
(1413) Buenos Aires, Argentina

Asociación Internacional de Lectura
Sede central
800 Barksdale Road, PO Box 8139
Newark, Delaware, 19714-8139, USA
Internet: www.reading.org

Los artículos y fotografías no pueden reproducirse total o parcialmente sin la autorización escrita de LECTURA Y VIDA, **Revista Latinoamericana de Lectura**. Los artículos firmados no expresan necesariamente la opinión de la Asociación Internacional de Lectura o de la Redacción de la revista. LECTURA Y VIDA es un foro abierto para el intercambio de información sobre teoría, investigación y práctica de la lectura y escritura.

Aparece en marzo, junio, setiembre y diciembre

Registro de la Propiedad Intelectual Nº 900.996

CORREO ARGENTINO CENTRAL | FRANQUEO PAGADO | CONCESIÓN Nº 1554

ISSN 0325-8637
CODEN LVIDDG

sumario

Editorial — 4

Diversidad y continuidad en situaciones de escritura y revisión en el Jardín de Infantes
María Claudia Molinari (Argentina) — 5
Análisis de producciones escritas por niños de 4 y 5 años en situaciones de clase que contemplan la continuidad del proceso de escritura en la diversidad textual.

La evaluación de la escritura en el contexto escolar. Sus implicancias para la práctica pedagógica
Stella Serrano y Josefina Peña (Venezuela) — 11
Consideraciones acerca de los principios que deben orientar la evaluación de la escritura dentro del marco de la concepción constructivista del aprendizaje y de los procedimientos y estrategias acordes con esos principios.

Mezquital, Malintzi y Misión de Chichimecas: la conciencia del lenguaje en el desarrollo de la alfabetización bilingüe
Norbert Francis (México - Estados Unidos) — 21
Informe acerca de estudios etnográficos realizados en comunidades hablantes de náhuatl y español, que explican algunos aspectos relativos a la adquisición de la lectoescritura dentro de un esquema interactivo.

Identidad latinoamericana en la literatura infantil del Caribe
Gerardo Torres (Puerto Rico-Estados Unidos) — 31
Ojeada retrospectiva de la literatura infantil caribeña que testimonia cómo las producciones destinadas a los niños han ayudado a la conformación de la identidad latinoamericana, desde sus fuentes más remotas: las crónicas y la narrativa folclórica.

La construcción de la mirada individual: experiencia de un taller de lectura y escritura en el Gran Buenos Aires
Carolina Espinosa (Colombia-Argentina) — 38
Proceso de producción de un libro de cuentos escritos por niños y adolescentes de clase social baja del conurbano bonaerense en un taller de lectura y escritura.

Libros y revistas — 43

Literatura infantil y juvenil
María Luisa Cresta de Leguizamón (Argentina) — 44
Libros recomendados para niños y adolescentes.

Informaciones — 45

Todos los años, en los primeros días de mayo, la **Asociación Internacional de Lectura** lleva a cabo, en distintos lugares de Estados Unidos y, algunas veces, en Canadá, sus habituales convenciones, en las que participan entre quince mil y diecisiete mil educadores e investigadores. La dimensión de estos encuentros es bastante difícil de imaginar. Se desarrollan en su transcurso innumerables conferencias, ponencias, seminarios, microtalleres, reuniones de especialistas con intereses afines, *posters*, etc., en medio de una dinámica que crea grandes ansiedades, ya que uno está obligado constantemente a elegir una de muchísimas opciones interesantes. Evaluar estos congresos impone sostener siempre una restricción previa: "desde lo poco que pude observar, creo que este año la convención fue..." (insertando aquí el juicio valorativo). Pero, más allá de esto, para mí, particularmente, la convención tiene el beneficio agregado de mostrar cuáles son las tendencias vigentes en la enseñanza de la lectura y escritura, principalmente en los Estados Unidos; qué temas aparecen como centrales en los debates de los especialistas; cuáles son los caminos por los que transita la investigación; cuáles son las preocupaciones "reales" de los docentes y/o cuáles son las preocupaciones que los líderes asumen como preocupaciones de los educadores. Lo que observé en este último encuentro, pese a que conocía la existencia de la controversia, no dejó de llamarme la atención. En distintos ámbitos de la convención se instaló con fuerza la polémica acerca de la tendencia a centrar la enseñanza de la lectoescritura en el "fonetismo", la correspondencia fonema-grafema, las destrezas de decodificación, los *phonics* y todo lo que involucra su puesta en escena en la enseñanza escolar. Las posiciones, obviamente como sucede siempre que se instala un tema polémico, iban desde las adhesiones más fuertes hasta las críticas más violentas, pasando por una amplia gama de posiciones de conciliación con fundamentos de distinta coherencia epistemológica.

Para reflejar el debate, quisiera colocar aquí algunas consideraciones hechas por el ex presidente de la **IRA**, Jack Pikulsky, profesor de Educación de la Universidad de Delaware. En relación con esta controversia, Pikulsky pone también en cuestión la capacidad de las organizaciones no gubernamentales para incidir en las políticas de alfabetización que diseñan los gobiernos, tema este último que —como miembros de la Asociación— no puede dejar de preocuparnos, porque de algún modo también representa lo que sucede en nuestras realidades.

Sostiene Pikulsky: "...yo realmente siento que hay posiciones extremas: gente que ignora o niega completamente la evidencia razonable de la investigación acerca de los efectos positivos de la enseñanza fonémica o, en el otro extremo, aquellos que sugieren, aunque raras veces lo dicen con claridad, que virtualmente todos los problemas de lectura se eliminarían a partir de una enseñanza consistente de la correspondencia fonema-grafema o quienes consideran que todos los chicos deberían tener la misma forma y la misma intensidad de enseñanza fonética. Lamentablemente, los que proponen posiciones extremas son quizás quienes tienen mayor presencia en la prensa popular y son estas evaluaciones las que perpetúan y extienden la guerra de la lectura".

Según Pikulsky, se necesitan más investigaciones didácticas sobre diferentes tópicos vinculados con el aprendizaje de la lectoescritura, p.e., estudios consistentes acerca de los beneficios del uso de una amplia variedad de textos en el proceso de adquisición de la lengua escrita; indagaciones sobre la importancia de la ortografía inventada para el desarrollo de la conciencia fonológica; evaluaciones de la propuesta de múltiples situaciones de escritura, y otros temas centrales que, para nuestro autor (reiteramos), no han sido seriamente investigados.

Añade Pikulsky: "Debemos dejar de perder nuestro tiempo y el tiempo de otra gente diciendo las mismas cosas viejas, particularmente acerca de la enseñanza de la lectoescritura inicial, a cambio de ello debemos comenzar a hacer y reportar más investigaciones sobre asuntos centralmente importantes", a través de esfuerzos cooperativos que involucren a instituciones y profesionales que compartan "el creer en el potencial de todos los chicos para aprender y el creer que todos los niños deberían tener las mismas oportunidades para aprender".

Pikulsky destaca la importancia de que las asociaciones —como la IRA— dedicadas a la alfabetización puedan hacerse escuchar en los cuerpos legislativos (o en los ministerios) cuando se discute sobre "las formas que la enseñanza de la lectura y escritura debería adoptar y el contenido de los programas de preparación de los docentes para enseñar a leer y escribir". Analizar **institucionalmente** los caminos e implementar las propuestas constituye todo un desafío para los organismos no gubernamentales sin fines de lucro dedicados a la alfabetización. *MER*

BEST COPY AVAILABLE

MARÍA CLAUDIA MOLINARI

Diversidad y continuidad en situaciones de escritura y revisión en el Jardín de Infantes

Desde hace ya algunos años el Jardín de Infantes ha asumido un compromiso alfabetizador, compromiso que muchas veces se ha confundido con la exigencia de la producción alfabética o con la prescripción secuenciada de contenidos por edades. No es este el sentido en que lo estamos planteando.

El compromiso alfabetizador supone que ha de propiciarse el contacto entre niños y textos desde el ingreso al Jardín, significa abordar el tratamiento de las prácticas sociales de lectura y escritura de manera sistemática, con continuidad y con propósitos didácticos claramente definidos. Para aprender estas prácticas es necesario que los chicos "lean" y "escriban" por sí mismos, es necesario que se les lea y escriba desde siempre a través de experiencias definidas, en gran parte, por criterios de diversidad y continuidad.

Cuando hablamos de la diversidad como criterio organizador de las situaciones didácticas hacemos referencia, entre otras cosas, a la necesidad de crear en la sala de clase el espacio didáctico para leer y producir variedad de textos de uso social; a la necesidad de diversificar los propósitos que guían esas situaciones de lectura y escritura y sus destinatarios ("uno mismo", "el grupo clase", "la familia", "otros niños o adultos desconocidos"...); diversidad que orienta decisiones sobre la organización grupal (en equipos, individual, colectiva); sobre la necesidad de proponer a los niños como usuarios distintas acciones frente a los textos (escuchar leer, leer por sí mismos, narrar, recomendar un escrito, dictar, escribir por sí mismos, copiar, planificar un texto a producir, revisar un escrito, reescribir...); simultaneidad de situaciones didácticas bajo distintas modalidades organizativas (actividades y proyectos a corto plazo o permanentes)...

Junto a esta diversidad, la continuidad en las propuestas es también un criterio que orienta las decisiones de enseñanza. Nos referimos a la continuidad en el desarrollo de una situación didáctica, a la continuidad de la propuesta para todo el ciclo lectivo, entre años de escolaridad y entre niveles educativos, donde las posibilidades de interactuar con aquella diversidad se torne una y otra vez posible en el tiempo, permitiendo a los niños la resignificación de viejos desafíos o la formulación de nuevos problemas en distintos contextos.

La autora es profesora en Ciencias de la Educación egresada de la Universidad Nacional de La Plata. Coordinadora del proyecto de capacitación docente y desarrollo de experiencias pedagógicas "Didáctica de la Producción e Interpretación de Textos" en el Jardín de Infantes y primeros grados de la Escuela Graduada "Joaquín V. González" de la UNLP.

Tomemos algunos "testigos" de esta diversidad y continuidad. Veamos algunas producciones escritas por niños de 4 y 5 años en situaciones de clase, circunscribiendo el análisis de la diversidad y continuidad sólo al texto producido por ellos y a su revisión como parte del proceso redaccional.[1]

Primeros "testigos": producciones de niños en situaciones de clase

Un primer grupo de ejemplos remite a la diversidad de textos, propósitos y destinatarios. Ilustran acerca de las diferenciaciones textuales que los niños son capaces de construir cuando producen escrituras por sí mismos.

TEXTO 1
Juego "la econdida" para una recopilación de juegos tradicionales

Este es un texto instruccional, "regla de juego", producido por un pequeño grupo de niños de 4 y 5 años de un Jardín de Infantes rural para una publicación sobre juegos tradicionales destinada a la comunidad, texto en el que pueden reconocerse características propias del género. A través de escrituras presilábicas, el lenguaje escrito aparece organizado en lista de acciones cronológicamente enunciadas bajo un título indicador de su nombre.

TEXTO 2
Texto informativo que acompaña imágenes de serpientes para una enciclopedia sobre el tema

Esta producción fue realizada por un grupo de niños urbanos de 4 años. Con escritura presilábica organizaron un texto informativo sobre las serpientes, destinado a las familias y a la biblioteca del Jardín.

Estos textos permiten ejemplificar una vez más que, bajo ciertas condiciones didácticas de producción y en distintos medios sociales, los niños de Jardín de Infantes pueden construir diferenciaciones textuales precoces. En diversos contextos de comunicación, aún sin conocer el sistema de escritura convencional, logran producir textos con características apelativo-descriptivas para orientar las acciones de un juego, así como iniciarse en la escritura de textos de información científica para describir aspectos relevantes de algún animal. En todos estos casos, la interacción con la diversidad textual, los distintos propósitos de la escritura y sus destinatarios fueron decisiones que orientaron el trabajo con los niños.

Pero esta diversidad posible se desarrolla en un contexto particular. Estas escrituras han sido realizadas en proyectos de enseñanza donde se propuso a los niños trabajar con continuidad algunas prácticas sociales sobre estos textos. En todos los casos esta continuidad aparece orientada por el proceso social de escritura, es decir, por las acciones que los usuarios despliegan frente a los textos: definición de propósitos y destinatarios, previsiones sobre la escritura, producciones y revisiones recursivas cuando la situación y el tipo de escrito así lo requieren.

Para ilustrar esta continuidad del proceso deescritura en la sala, volvamos a la última producción a fin de comentar la práctica de la revisión.

El texto 2 sobre las serpientes no es la producción que los niños lograron de manera inicial. El primer intento de escritura sobre este tema presenta otras características:

Texto 3
Primera escritura del texto sobre las serpientes

Al día siguiente de esta primera escritura, la docente propone a los niños una breve situación didáctica de opinión e intercambio respetuoso sobre los materiales producidos por cada uno de los "grupos de trabajo". En esta situación de revisión colectiva y diferida, la maestra recuerda junto a los niños los textos producidos y se suceden, entre autores y compañeros, comentarios interesantes sobre problemas no resuelto.

Los comentarios sobre el texto 3 revelan la posibilidad de los niños de reflexionar sobre los propósitos de la comunicación en función de sus destinatarios: "... ésta (señalando el papel) no dice lo que tenemos que escribir...", "...los papás no pueden aprender nada de eso...".

El texto 2 es la producción final que realizan los mismos autores por decisión personal. Esa reescritura atestigua por agregado y yuxtaposición, la transformación de texto no informativo a texto informativo, cumpliéndose así con el propósito inicial.

En esa misma clase, y con referencia al resto de las producciones grupales, se escuchan comentarios sobre otros problemas no resueltos: la adecuación lexical al tipo de texto ("...En este libro no puede decir 'cabezona', tiene que decir 'cabeza grande' sino queda como libro de juguete, como libro de cuento..."); los aspectos cuantitativos del sistema de escritura ("...no tiene que ir con tantas letras...")

Como indica el ejemplo, la continuidad de la situación didáctica de producción, en este caso, la vuelta al propio texto y al de los compañeros como parte del proceso de escritura en la sala, abre espacios de discusión e intercambio. En estos espacios, los niños tienen oportunidades para reflexionar sobre la lengua a partir de los problemas que la propia escritura les plantea.

Pero es necesario que esta continuidad del proceso de escritura en la diversidad textual, propuesta para las situaciones de enseñanza en la sala, se sostenga a lo largo de la escolaridad...

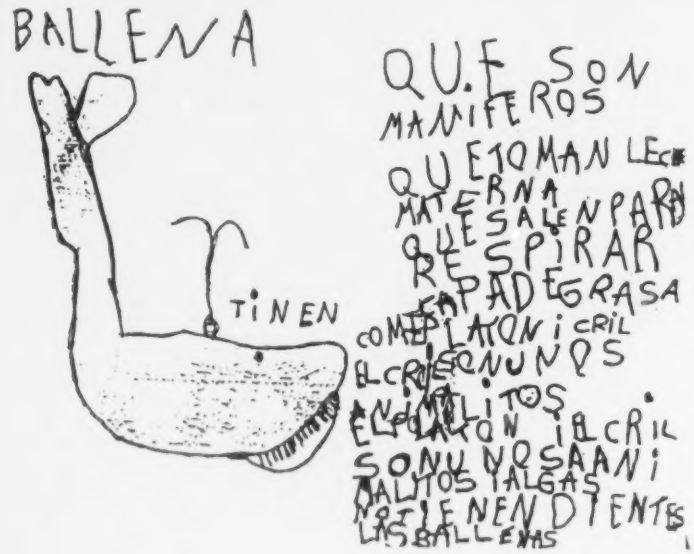
Otros "testigos": producciones de los niños a través de la escolaridad

Volvamos al grupo de niños de 4 años y analicemos otras de sus producciones, pero ahora, un año después, en la sala de 5 y bajo condiciones de producción similares a las del año anterior. Tomemos un ejemplo en relación al mismo tipo de texto, comparando primera y última escritura para ilustrar cómo la continuidad de la propuesta, en términos de aproximaciones sucesivas, abre "nuevos posibles".

Veamos uno de los escritos, el de un pequeño grupo que informó sobre las ballenas.

Texto 4

Afiche informativo para una exposición. Texto que acompaña imágenes de animales que habitan en el sur argentino. Primera escritura



Ballena

Que son mamíferos que toman leche materna que salen para respirar tienen capa de grasa comen plancton y cril el cril son unos animalitos el plancton y el cril son unos animalitos y algas no tienen dientes las ballenas.

Días después durante la revisión, autores y compañeros realizan señalamientos sobre problemas no resueltos y sugieren alternativas de transformación: "...Repite mucho 'que son, que son, que son'..."; "...En los libros no dice 'son, son, son'..."; "... Queda mejor poner 'sacan la cabeza para respirar' (en reemplazo de 'que salen para respirar')...". Se señalan aquí problemas de cohesión textual (repeticiones), referencias al modelo textual y sugerencias sobre frases alternativas que precisan mejor la información.

El texto 5 es su reescritura.

TEXTO 5

Segunda escritura sobre tema "la ballenas"

Ballena

Las ballenas son mamíferos toman leche materna sacan la cabeza para respirar tienen capa de grasa para el frio las ballenas no tienen dientes tienen barbas comen plancton y cril que son algas y animalitos microscópicos.

"Ballena.
Las ballenas son mamíferos
toman leche materna."

BEST COPY AVAILABLE

Este año incorporamos un montón de nuevos títulos. Y un montón de nuevos chicos

Alfaguara Infantil-Juvenil es la colección que reúne a los mejores autores nacionales y extranjeros de literatura infantil. Y la que más crece: todos los años presentamos nuevos títulos para ofrecer el plan más completo. Y este año, además, incorporamos más chicos con la nueva serie PRIMEROS LECTORES para el nivel inicial. Para que los chicos sigan creciendo con Alfaguara Infantil-Juvenil. Y ahora los más chiquitos también.

SERIE VERDE
PRIMEROS LECTORES

Tomasito- Graciela Cabal - ilustraciones de Sandra Lavandeira

Tomasito y las palabras - Graciela Cabal - ilustraciones de Sandra Lavandeira

El globo de Magdalena - María Brandán Aráoz - ilustraciones de Dolores Avendaño

SERIE AMARILLA
DESDE 6 AÑOS

El paseo de los viejitos - Laura Devetach - Ilustraciones de Gustavo Roldán (h)

Un rey sin corona no puede ser - Olga Monkman - Ilustraciones de Javier Sánchez

SERIE MORADA
DESDE 8 AÑOS

La leyenda de bicho colorado - Gustavo Roldán - Ilustraciones de Luis Scafatti

SERIE NARANJA
DESDE 10 AÑOS

La expedición - Ricardo Mariño - Ilustraciones de Oscar Rojas

SERIE AZUL
DESDE 12 AÑOS

Cabo fantasma - Mario Méndez - Ilustraciones de Shula Goldmand

El mar en la piedra - Lucía Laragione - Ilustraciones de Sandra Lavandeira

Dos magias - Márgara Averbach - Ilustraciones de Gabriela Forcadell

INFANTIL · JUVENIL
ALFAGUARA

Beazley 3860 (1437) Buenos Aires
Tel. 912-7220 / 7430 Fax: 912-7440

Santillana

Werenkraut & Asoc.

BEST COPY AVAILABLE

La nueva versión sobre las ballenas registra interesantes transformaciones. Presenta una organización textual más coherente y cohesiva, a la que aportan también otros autores desde un sistema notacional no alfabético, hecho aceptado y respetado por todos.

De las serpientes a las ballenas, la continuidad de la práctica de la escritura ha facilitado, día a día, respuestas cada vez más complejas.

A través de estas páginas, hemos realizado algunas consideraciones sobre los criterios de diversidad y continuidad en situaciones sociales de producción y revisión de textos por los niños de Jardín de Infantes. Para ello hemos presentado distintos escritos producidos en proyectos de clase y en el transcurso de dos años de escolaridad. A modo de síntesis, podríamos concluir diciendo...

- que nuestros "testigos" informan, una vez más, sobre la posibilidad didáctica de plantear las prácticas de escritura en la diversidad textual como contenido de enseñanza, aun en niños muy pequeños;
- que dichos contenidos se aprenden, no sólo por dictado al adulto, sino también a través de situaciones que comprometan al niño con su propia escritura, situaciones donde pueda ir resolviendo de manera simultánea problemas notacionales y de lenguaje escrito;
- que trabajar las prácticas de la escritura en la diversidad textual con cierta continuidad en la sala de clase da a los niños oportunidades para transitar, desde muy pequeños, por el complejo proceso de la escritura;
- que el proceso de escritura es a la vez objeto de enseñanza y espacio de discusión sobre los problemas de la propia producción;
- y, por último, que la continuidad del proceso de escritura en la diversidad textual debe prolongarse a lo largo de la escolaridad, de tal forma que los niños en su paso por el jardín tengan oportunidades de nuevos desafíos, sobre los cuales construir con placer, saberes cada vez más complejos...

Notas

* Trabajo presentado en el Panel: "Orientaciones actuales en el curriculum de la educación inicial: lo nuevo y lo permanente". Congreso Internacional de "Educación, crisis y utopías". Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, julio 1996.

Las producciones expuestas fueron realizadas en el marco de los proyectos: "Didáctica de la Producción e Interpretación de Textos" (Universidad Nacional de La Plata) y "Proyecto de Capacitación Docente para Sectores Rurales del Gran La Plata" (Fundación Kellogg-UNLP) con la participación de las docentes Graciela Brena, Mónica Diotto y Elizabeth Rivanera del Jardín de Infantes Rural N° 965 (Arana, La Plata, Dirección de Educación Inicial de la Provincia de Buenos Aires) y Jardín de Infantes de la Escuela Graduada "Joaquín V. González" (Universidad Nacional de La Plata).

1. La elección de nuestros "testigos" no resulta casual... Las situaciones didácticas de producción de distintos tipos de texto por los niños –con "mano de niño"– y las situaciones de revisión de dichas producciones suelen aparecer, en general, un tanto desdibujadas o ausentes en las prácticas habituales de enseñanza y en los documentos del Nivel Inicial (Contenidos Básicos Comunes y algunos documentos curriculares jurisdiccionales). Para aportar a esta discusión, creemos conveniente analizar las posibilidades de los niños cuando se les propone aprender estas prácticas sociales en distintos contextos de comunicación.

Bibliografía

Ferreiro, E. (1994) "Diversidad y proceso de alfabetización: de la celebración a la toma de conciencia." **Lectura y Vida**, Año 15, 3.

Kaufman, A.M. y M.E. Rodríguez (1993) **La escuela y los textos**. Buenos Aires: Santillana.

Lerner, D. (1996) "¿Es posible leer en la escuela?" **Lectura y Vida**. Año 17, 1.

Scardamalia, M. y C. Bereiter (1992) "Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita." **Infancia y Aprendizaje**, 58.

Tolchinsky, L. (1993) **Aprendizaje del lenguaje escrito. Procesos evolutivos e implicaciones didácticas**. Barcelona: Anthropos.

Este trabajo fue presentado en noviembre de 1997 y aprobado en febrero de 1998.

STELLA SERRANO
JOSEFINA PEÑA*

La evaluación de la escritura en el contexto escolar.
Sus implicancias para la práctica pedagógica

Aproximación conceptual

Dentro del campo educativo, los docentes, los padres y los alumnos manejamos, con frecuencia, la idea de que evaluar la actividad que se realiza en el aula significa valorarla en relación con ciertos criterios de objetividad y de aceptabilidad establecidos. De igual modo, en la escuela se le impone al maestro una serie de tareas, poco gratificantes, tanto para él como para sus alumnos, relacionadas con la evaluación: definir las técnicas dirigidas a obtener información "objetiva" sobre el rendimiento del alumno, aplicar y corregir exámenes y trabajos, asignar notas o puntajes, llenar planillas de evaluación, elaborar informes para los padres y directivos, decidir con responsabilidad si a un alumno se lo reprueba o debe continuar en el grado inmediato. Concebida así, la evaluación se reduce a la idea de promoción y control y, en consecuencia, se la convierte en un instrumento sancionador que acarrea graves consecuencias para el ser en formación.

La evaluación es una actividad mucho más compleja en sus planteamientos y objetivos y a la vez mucho más útil, siempre que se conciba como parte integrante del proceso de enseñanza y aprendizaje escolar, cuya finalidad esencial es reorientar el aprendizaje.

En los últimos años, diversos autores como Gimeno Sacristán (1988), Alves y Gerais (1988), Lerner y Palacios (1990), han enfatizado la necesidad de replantear con urgencia la orientación de la evaluación escolar, a fin de que se dirija, por un lado, a valorar el proceso llevado a cabo por el niño, como resultado de la interacción entre un conjunto de factores y la experiencia previa que él mismo aporta al aprender, y por el otro, a tomar en consideración tanto la formación, participación y actitud del maestro, las estrategias didácticas utilizadas, así como el contexto en el cual se da la enseñanza y el aprendizaje.

En este sentido, Leite García (1984), citada por Lerner y Palacios (1990), señala:

> "La evaluación solo tiene sentido si tiene como punto de partida y punto de llegada el proceso pedagógico... no debe servir como en general se hace para penalizar a la víctima. Debe ser un proceso permanente que, a la luz de una teoría del conocimiento, posibilite acompa-

Las autoras son especialistas en Lectura y docentes del Posgrado de Lectura y Escritura, Facultad de Humanidades y Educación, Universidad de Los Andes, Mérida, Venezuela.

ñar e intervenir en el proceso, a medida que penetre en su complejidad. Una evaluación que, por colocarse a favor del aprendizaje del alumno, adecue el curriculum a cada momento del aprendizaje, convirtiéndose en un proceso de investigación, de búsqueda, que apunte hacia transformaciones, perdiendo la connotación de medición, de juicio que lleva a las calificaciones" (p.101).

De modo general, la evaluación escolar consiste en un proceso permanente de conocimiento, de revisión y análisis que nos permite establecer cómo se está llevando a cabo el trabajo de niños y maestros, de acuerdo con el objetivo que la escuela se propone lograr. Cuando en cada momento se revisa lo que está sucediendo, la actuación de cada uno de los actores (niños y docente), cómo piensan, cómo actúan y cómo sienten, es fácil darse cuenta de los logros obtenidos y también de las dificultades que van surgiendo, a fin de replantear el proceso para buscar las mejores soluciones posibles.

Si abordamos la evaluación en el área de la escritura, a los docentes se nos plantean, de nuevo, otros problemas que debemos resolver: cómo conceptualizamos la escritura como objeto de conocimiento; cómo valorar una producción escrita; qué aspectos considerar; a qué concepción de la lengua nos acogemos para valorar el texto; qué elementos de la lingüística textual debemos tener en cuenta; cómo valorar un texto no sólo a partir de aquello que está mal resuelto o no está presente, sino también a partir de aquellos elementos positivos que el escritor ha utilizado e incorporado; qué elementos valorar en la evolución del alumno como productor de textos.

Estudios realizados, en los últimos años, sobre la escritura han revelado que este proceso es en realidad mucho más complejo de lo que parece. Se trata de un proceso de reflexión y de comunicación con los otros, de un instrumento de expresión y de reflexión del pensamiento. Cuando escribimos meditamos sobre las ideas que queremos expresar, examinamos y juzgamos nuestros pensamientos. Durante la composición del texto podemos "remirar", valorar, reconsiderar y pulir nuestros planteamientos, ideas, creencias y valores. Smith (1982) puntualiza: "La escritura separa nuestras ideas de nosotros mismos en forma tal que nos resulta más fácil examinarlas, explorarlas y desarrollarlas". Del mismo modo, McCormick (1993) señala: "... la escritura nos ayuda a desarrollar nuestro pensamiento precisamente porque nos permite revisitar nuestras primeras ideas" (p.36).

Significa que a medida que escribimos, en nuestro pensamiento se van generando nuevas ideas que se relacionan, se estructuran y se expresan a través del lenguaje escrito y en el transcurrir de este proceso logramos *insights*, encontramos explicaciones, descubrimos relaciones entre hechos y elementos que antes nos sentíamos incapaces de establecer. Por esta razón, la escritura no sólo nos permite expresar nuestros pensamientos, sino que a la vez nos concede la posibilidad de pensar y de reflexionar sobre nuestro pensamiento, separándolo de nosotros mismos a fin de reestructurarlo en nuevas ideas (función de "reificación", según Teberosky, 1995).

Este proceso de composición de significados está constituido, a su vez, por varios subprocesos que se dan repetidamente y en forma recursiva: como preescritura, escritura y reescritura para Smith (1982), como preparación, borrador, revisión y edición para Murray (1982), como planificación, elaboración de borrador, revisión e inspección o monitoreo para Tierney y Pearson (1983). De esta manera, la escritura, ese saber procedimental que parecía ser un don con el cual algunos individuos nacían, hoy, de acuerdo con la psicolingüística y en el marco de la concepción constructivista del aprendizaje, se ha convertido en un saber que puede ser aprendido y consiguientemente enseñado.

Esto significa que en la escuela, la escritura debe ser concebida y utilizada de la misma forma que en la vida social. Escribimos siempre con un propósito determinado: para expresar puntos de vista, para comunicar sentimientos, emociones, experiencias y conocimientos, para informar, para plasmar registros que permanecen en el tiempo. De este modo, las situaciones de escritura que se proponen en la escuela deben tener una intención comunicativa, y un contexto social real, tienen que estar dirigidas a proporcionar a los estudiantes experiencias significativas en las que la escritura aparece como necesaria y tener destinatarios concretos.

En este contexto significativo de aprendizaje de la escritura, la evaluación puede ser enten-

dida como un proceso de conocimiento que implica reflexión permanente del docente para adecuar sus decisiones a las condiciones particulares de cada uno de los alumnos, a fin de descubrir en ellos sus debilidades y fortalecer sus competencias y logros ya existentes.

Al optar por este camino, durante la actividad de escritura, el maestro podrá analizar la intervención de todos los elementos que participan y reflexionar sobre el sistema de interacciones involucradas en el proceso de aprendizaje a fin de identificar diferentes causas, p.e.: las experiencias propuestas para escribir no han resultado interesantes para los niños; los materiales utilizados no toman en cuenta sus inquietudes; las condiciones del aula no son buenas, los niños se fatigan y se distraen con facilidad, la hora en que se trabaja la escritura es inapropiada y los niños no están bien dispuestos; los niños se sienten inseguros porque piensan y porque, además, se les ha inculcado que leer y escribir es demasiado difícil para ellos; las relaciones con el docente no son buenas y sienten temor de decir que no comprenden o que desean escribir acerca de otro tema o realizar con el texto una actividad diferente a la impuesta por el docente. Tal vez conversando mucho con los niños alguna de estas causas afloren y quizás resulten ser motivo de las dificultades confrontadas. Así, el docente podrá, a partir de este análisis, establecer acuerdos con los niños y eliminar algunos de los factores que dificultan el trabajo.

Aspectos inherentes al proceso de escritura valorados en la evaluación

Durante las experiencias de escritura el maestro debe comprender qué hace el alumno cuando aborda la tarea de composición de un texto. Esto supone dedicar atención a los aspectos inherentes al proceso mismo de escritura: cuál es el propósito que guía su escritura, de qué manera los alumnos estructuran el texto que están produciendo, qué tipo de relaciones establecen entre las partes que lo componen, si mantienen la continuidad del tema a lo largo de la secuencia de enunciados (progresión temática, según Halliday, 1976). Si respetan la estructura del texto que intentan producir, es decir, si se evi-

Para conocer y reconocer, para reír y conmoverse, para pensar y jugar... a la orilla del viento

Los especiales de
A la orilla del viento...

Anthony Browne
- *Willy el tímido*
- *Willy el campeón*
- *Willy y Hugo*
- *Willy el mago*
- *Willy el soñador*

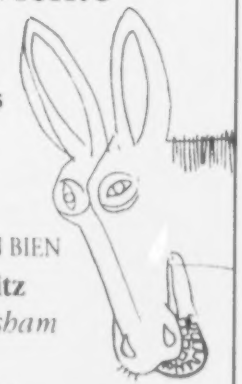
Chris van Allsburg
- *La escoba de la viuda*
- *Jumanji*
- *El higo más dulce*
- *Los misterios del señor Burdick*

Istvan Banyai
- *Zoom*

PARA LOS QUE EMPIEZAN A LEER

Vivian French
- *La silla fantástica de Tili Maguili*

Robert Swindells
- *Rolf y Rosi*



PARA LOS QUE LEEN BIEN

Anthony Holowitz
- *La granja Groosham*

PARA LOS QUE ESTÁN APRENDIENDO A LEER

Graciela Montes
- *La venganza de la trenza*

El Salvador 5665 • 1414 Capital Federal
Telefax: 771-8977

BEST COPY AVAILABLE

dencia adecuación de la pieza discursiva al formato característico de cada género (informativo, narrativo, poético, científico) y si no lo hacen, qué tipo de texto producen; cuál es la información que incluyen y cuál omiten; si mantienen la cohesión del texto mediante la utilización de recursos gramaticales que hacen posible el entrelazamiento de un enunciado con otro; si las producciones reflejan riqueza en cuanto a las claves lexicales utilizadas; cómo elaboran la información referida a un mismo tópico; qué tipo de recursos lingüísticos emplean para garantizar la articulación entre las ideas (uso de conectores, la nominalización, la pronominalización, la definitivización); qué relaciones referenciales manejan (anáfora, catáfora); qué signos de puntuación emplean y en qué forma lo hacen, y si toman en cuenta a los posibles destinatarios del texto para ajustar el tipo de registro que están elaborando (Kaufman y Rodríguez, 1993).

Como vemos, no resulta fácil para el maestro estar atento a la producción de cada alumno para evaluar y orientar, si tiene que tomar en consideración los distintos aspectos señalados. Sin embargo, si el docente quiere conducir el proceso de escritura y ayudar a cada alumno a desarrollarse como escritor, debe conocer y reflexionar acerca de lo que le sucede a cada uno durante la tarea de producir, revisar y perfeccionar el texto. Obviamente, la orientación sobre cada uno de los aspectos señalados no puede hacerse al mismo tiempo, se irá proporcionando a medida que las producciones de los niños reflejen que hace falta detenerse en algún aspecto para revisar y así conceder la debida orientación y reflexión. Casi siempre, el alumno, sobre todo el de los primeros niveles, precisa recibir orientación a fin de descubrir cuáles son los aspectos en los que debe centrarse la revisión de su escrito.

Para esto se necesita una intervención docente adecuada, en la cual el maestro plantee preguntas que lleven a los estudiantes a descubrir por sí mismos lagunas, partes del texto confusas, uso de términos inapropiados, o a darse cuenta de que el texto está tomando giros que no son adecuados al propósito original. La intervención puede, también, llevar al alumno a pensar en la necesidad de volver a los textos consultados respecto al tema, para buscar o aclarar información de interés. En relación con las preguntas que el maestro puede plantear durante su intervención, Sampayo (1993) expresa:

> "Las preguntas del maestro que pueden ayudar al niño son aquellas que lo llevan a reflexionar más profundamente sobre el tema, aquellas que le permitan explayarse sobre lo que ya sabe y descubrir las lagunas que resulta importante llenar buscando nueva información" (p.50).

Todos estos elementos sobre los cuales debemos dirigir la atención durante la producción y revisión no son un modelo estático sobre lo que debe ser la composición escrita. Estos elementos estarán o no presentes dependiendo de la experiencia y de las vivencias del estudiante como escritor. No podemos olvidar que la escritura es un proceso individual, natural y único. Al igual que la lectura, cada persona lo vive de acuerdo con la experiencia que haya tenido como lector y escritor y con su formación previa, obtenidas como producto; su medio cultural y social; lo vive también, de acuerdo con su capacidad cognoscitiva, con su conocimiento del tema sobre el cual escribe y con su compromiso o deseo de hacerlo. Es, por lo tanto, fundamental tomar en consideración la opinión que tiene el niño sobre su producción.

Por otra parte, durante las entrevistas de escritura, bien individualmente o en grupo, se pueden encontrar motivos o temas que se constituyan en punto de partida de otros proyectos pedagógicos que los estudiantes tengan especial interés por desarrollar. En este caso, la evaluación derivada de la revisión puede servir de fundamento para reorientar el aprendizaje.

Si evaluar la escritura implica observar y examinar cada uno de estos indicadores a medida que transcurren las experiencias de aprendizaje, a medida que el niño aborda con avidez la producción de un texto, la necesidad de un compromiso de todos para avanzar en el proceso de aprendizaje y en el desarrollo de la escritura será mayor. La evaluación en vez de ser un castigo será un modo de avanzar. Aplicada de esta forma y de manera permanente, niños y maestros podrán descubrir los cambios ocurridos y nuevos problemas que, a su vez, requerirán de nuevas soluciones en las cuales el compromiso de niños, padres y maestros será mayor.

Cómo evaluamos la escritura

En los últimos años, se ha planteado la necesidad de que las escuelas sean estimuladas y orientadas para abordar la tarea de revisar sus

métodos y prácticas de evaluación de la lectura y la escritura, por considerar que éste es un factor de singular importancia en el proceso de enseñanza y aprendizaje escolar.

Conocer por donde van los alumnos en su proceso de escritura constituye un problema digno de atención. Ellos nos muestran por dónde van, cuáles son sus logros y sus dificultades, qué es lo que causa interferencia en el proceso según los procedimientos y estrategias de evaluación que se adopten.

Estas prácticas evaluativas pueden concretarse de distinto modo. Las que hoy cobran especial interés, dentro del marco de la concepción constructivista del aprendizaje, son los portafolios *(portfolios)*, las observaciones y las entrevistas, ya que proporcionan información útil para comprender cómo se desarrolla el aprendizaje de aquellos procesos que no son observables externamente.

Los portafolios

Son carpetas de trabajo en las que se recoge toda la información relativa a la actividad realizada por los alumnos dentro del proceso de aprendizaje en una o varias áreas de conocimiento. Por usar una variedad de instrumentos de evaluación y de información sobre la actuación del estudiante, se denomina portafolio de evaluación; en él, el estudiante va recopilando sus trabajos y producciones resultantes de las actividades realizadas y que ponen de manifiesto sus esfuerzos, sus talentos, sus habilidades, sus conocimientos, sus mejores ideas, así como las dificultades y problemas por resolver en un campo específico del conocimiento. A partir de este instrumento, el profesor y los padres pueden analizar una amplia variedad de muestras de trabajo que revelan cómo el estudiante está actuando de acuerdo con un amplio rango de conocimientos, habilidades y niveles de competencia que va desarrollando.

Este enfoque de la evaluación es parte de una creencia filosófica de que la evaluación constituye parte importante de la instrucción y que, por tanto, puede ser compartida por estudiantes, profesores y padres. Por esta razón se requiere de un amplio rango de instrumentos para crear una perspectiva multidimensional acerca de las competencias que el estudiante va desarrollando (Fusco, Quinn y Hauck, 1993).

De acuerdo con Quintana (1996, p.41) la estrategia del portafolio promueve la creatividad y la autorreflexión. Estimula a los estudiantes a trabajar en grupos para analizar, aclarar, evaluar y explorar su propio proceso de razonamiento. Conlleva también el compromiso de involucrar a los alumnos en el proceso de autoevaluación y de ayudarlos a cobrar conciencia de su desarrollo como lectores y escritores.

Estudios como el de Quintana (1996) muestran que el portafolio puede ser usado como estrategia para evaluar el desarrollo de la escritura, además de que "se vale de la redacción como herramienta para el aprendizaje" (p.40). El portafolio puede contener diarios, comentarios literarios o sobre un trabajo en particular, reflexiones personales, expresiones de sentimientos, ideas sobre proyectos, investigaciones realizadas, informes científicos, incursiones en la escritura de textos literarios como cuentos, novelas, poesías; trabajos de grupos, composiciones. Cada elemento que se incluya en el portafolio puede corresponder a diferentes formas de expresión, pero todas ellas son un reflejo de los progresos y de la actividad productiva de cada estudiante en el área de escritura.

El uso del portafolio como estrategia de evaluación de la escritura tiene un conjunto de ventajas: permite al docente conocer qué ideas y conocimientos afloran en sus estudiantes al escribir y cómo los organizan al expresarlos por escrito; permite, además, explorar qué reflexiones se van suscitando en el escritor durante la redacción y composición. Toda esta información proporciona al maestro evidencia de los progresos y de las dificultades confrontadas por los alumnos al escribir. Por su parte, los alumnos van tomando conciencia de que la escritura es un proceso que no surge acabado la primera vez, sino que, por el contrario, se va perfeccionando a medida que se ensayan nuevos intentos de composición. Por otra parte, los alumnos sienten que a medida que ganan mayor destreza y fluidez al escribir, se sienten más motivados y la redacción mejora. No hay duda de que se aprende a escribir escribiendo.

Karen Greenberg, citada por Quintana (1996), expresa que los maestros no tienen que ser expertos en redacción para ayudar a mejorar la expresión de las ideas y la coherencia en los escritos de sus estudiantes. Sólo necesitan querer ayudarlos a convertirse en aprendices acti-

80 BEST COPY AVAILABLE

vos, capaces de explorar hechos, sentimientos, valores e ideas cuando escriben. De acuerdo con nuestra experiencia, creemos que el maestro solamente metiéndose e identificándose con el proceso mismo de escritura que viven sus estudiantes, reflexionando sobre los problemas que van surgiendo, buscando en la teoría explicaciones a esos conflictos, analizando, comentando, confrontando, puede ir alcanzando progresivamente el nivel de experticia como escritor y como promotor del desarrollo de sus alumnos como escritores.

Existen tres tipos diferentes de portafolios o carpetas de trabajo usados con fines educativos:

a) **Carpeta de observaciones del maestro**. Son carpetas individuales para cada alumno donde el maestro hace anotaciones y observaciones de interés porque constituyen indicadores significativos del progreso de sus alumnos. P.e., la observación de que los borradores de los trabajos de José están mejorando o que aquel otro niño muestra interés por escribir historias de ciencia ficción.

b) Un segundo tipo es la **carpeta de trabajo**. Son carpetas en donde se recogen muestras de los trabajos que los estudiantes están realizando. Trabajos relacionados con diferentes proyectos, tanto los de grupo, como los individuales y muy personales. Los trabajos coleccionados en esta carpeta son los analizados por el alumno y el maestro durante sus entrevistas o reuniones y permiten hacer un seguimiento acerca del progreso alcanzado por el alumno durante la actividad de escritura.

c) Un tercer tipo es la **carpeta de trabajos concluidos**. En esta carpeta se hallarán los trabajos que mejor reflejen los gustos, los avances y el rendimiento del alumno. Allí se encontrarán los trabajos de los cuales el alumno se siente orgulloso porque refleja todo cuanto ha aprendido.

En los portafolios o carpetas de trabajo se puede encontrar información proveniente de diferentes fuentes, tales como: records anecdóticos, observaciones del maestro y del propio alumno, inventarios de interés, entrevistas, muestras de escritura, escritura de poesías, escritura narrativa, informes de experimentos, editoriales, autoevaluaciones.

La combinación de todos estos componentes proporciona una descripción más comprensiva de los progresos alcanzados por los estudiantes y un conocimiento más auténtico de lo que los estudiantes pueden realmente hacer en una variedad de situaciones de aprendizaje relacionadas con las distintas áreas del conocimiento.

Las entrevistas

Las entrevistas de escritura consisten en conversaciones sostenidas entre el maestro y el alumno acerca de su producción escrita. De esta manera, en una entrevista de escritura el propósito fundamental de la tarea del maestro es interactuar con los alumnos de forma tal que ellos aprendan a interactuar con el texto que han producido.

McCormick (1993) al referirse a las entrevistas sobre escritura expresa:

> "Como yo creo que la escritura es un proceso de interacción con el propio texto que se está componiendo, es importante hacer a los estudiantes preguntas que los ayuden a interactuar con su obra, a lo que ha dicho, para ver qué puede descubrir. Después de leer un borrador, puedo decir: 'Veamos ¿qué es lo que has dicho hasta ahora?'. Luego el alumno y yo revisaremos el texto, tomando como eje las zonas más significativas. Al hacer esto, no sólo veo lo que se ha dicho sino que también ayudo al alumno a reveer. Esta debe ser una parte inherente del proceso de escritura: los alumnos deben moverse entre el rol del escritor y el del crítico" (p.158).

Esta cita de la autora revela claramente la importancia pedagógica de la entrevista como instrumento de evaluación y de orientación del proceso de aprendizaje de la escritura.

Existe un conjunto de condiciones pedagógicas que deben ser tomadas en consideración para llevar a cabo la entrevista:

- El maestro debe mostrarse ante el estudiante como un ser humano que lo comprende, que lo escucha y que comparte con él sus dudas, logros y dificultades.
- Las entrevistas deben realizarse a fin de hacer que el estudiante se convierta en un lector crítico de su propia producción, por lo tanto, se debe evitar tomar el escrito para hacernos cargo de él y ponerlo a tono con nuestras expectativas.

- No puede perderse de vista que el texto no es nuestro, que pertenece a otro, que es producto de lo que el estudiante siente y piensa. Si los docentes hacemos preguntas y efectuamos sugerencias para que el escrito del alumno termine siendo producto de nuestras ideas, lo que logramos es alumnos dependientes de nuestras evaluaciones y de nuestros consejos y no alumnos autónomos y creativos. Por ello, las preguntas formuladas durante las entrevistas deben ser amplias para incitar al estudiante a determinar él mismo qué es lo importante, qué aspectos revisar, en dónde poner énfasis.

El proceso de escritura involucra la evaluación, mediante la crítica y los juicios que hacemos sobre lo que se ha escrito. Las revisiones que hacemos del texto, por lo general, se suscitan a partir de la evaluación que el escritor hace de su producción. En lugar de evaluar el maestro, se debe lograr que sean los propios alumnos quienes se conviertan en evaluadores críticos de sus propios textos.

Bajo esta visión, siguiendo lo planteado por McCormick (1993) la evaluación de la escritura podría realizarse mediante entrevistas de contenido, de diseño, de proceso y de evaluación. La distinción de las entrevistas en relación con cada uno de los aspectos que intervienen en el proceso se hace con el fin de lograr una mayor claridad en la explicación; en la escritura, esos campos, como dice McCormick, se entremezclan y superponen.

Las **entrevistas de contenido** se efectúan con el propósito de ayudar a los alumnos a descubrir que tienen algo que comunicar, sobre qué temas escribir y qué es lo esencial del tema escogido. En esas conversaciones establecidas entre maestro y alumnos lo central es el tema, la sustancia del relato, para ayudarlos a descubrir qué información falta, cómo reorientar una idea o cómo ampliar o iniciar sus borradores.

Por esta razón, durante las entrevistas de contenido, los estudiantes, por un momento, pueden despreocuparse del estilo y de otras técnicas para concentrarse mejor en el tema y en el conocimiento que tiene de él.

McCormick señala que, cuando las entrevistas de contenido funcionan bien, los niños no sólo se dan cuenta de que los pormenores de su tema tienen interés, sino que aprenden, además, que para escribir bien no tienen que perder de vista el tema. Agrega: "Una escritura poderosa, es el producto de contemplar profunda y honestamente un tema" (p.169).

Las entrevistas de diseño se realizan con el fin de invitar a los alumnos a explorar sobre la forma que le van a dar a sus textos, ayudarlos a comprender que la forma no está implícita en el tema, sino que es, en cambio, una elección del autor, quien la crea, la elabora, la recrea, la revisa, la critica y la modifica hasta sentirse satisfecho con la estructura que le ha dado para atribuirle sentido al texto producido. La conversación que surge durante la entrevista trata de llamar la atención del alumno en aspectos como la organización secuencial y cronológica del texto, los aspectos más significativos del tema y dónde ubicarlos para mantenerlos en primer plano; qué aspectos ampliar con detalles; cómo encontrar la estructura más cercana al género que se intenta abordar.

En las **entrevistas de diseño** es propicio invitar a los estudiantes a experimentar con las formas y modalidades de la escritura. Por lo tanto, el propósito esencial de estas exploraciones no es sólo ayudarlos a generar un escrito cuidadoso y esmerado, sino incitarlos a probar en la creación y en el descubrimiento como parte constitutiva del proceso de composición. Expresa McCormick, "para los pequeños autores, lo importante no es la forma como resultado sino el 'dar forma' como actividad" (p.191).

Las **entrevistas de proceso y evaluación** se orientan con la intención de conocer y comprender los aspectos que atañen a las ideas, sentimientos y actitudes de los alumnos, así como entender el crecimiento y evolución del proceso de escritura para alentarlo. Nos permiten comprender cabalmente cómo escriben, cuál es el proceso que siguen al escribir, cuáles son los problemas que han afrontado, cómo perciben su proceso de escritura, si piensa que están ocurriendo cambios en él y cómo van mejorando, cuáles son los puntos fuertes y si identifican debilidades. Cuando hacemos preguntas de proceso y evaluación, los niños nos enseñan cosas sobre sí mismos y sobre su expresión escrita. Esto nos permite acercarnos más a ellos con interrogantes y sugerencias oportunas y personalizadas y esas aproximaciones nos suministran las bases para nuestra enseñanza, cuya finalidad no es otra que acompañarlos en este

BEST COPY AVAILABLE

proceso creador y alentarlos para avanzar hacia nuevos desafíos.

A continuación se presenta un ejemplo de como podría ser la evaluación de un niño de 3er. grado en el área de escritura, tomando en consideración los logros obtenidos, las capacidades desarrolladas, aprovechando al máximo las cualidades y ventajas que se tienen para trabajar en la solución de las dificultades más frecuentes de cada uno.

A. ¿Qué logros ha obtenido?

Los criterios que permitan valorar el desarrollo en el aprendizaje de la escritura son:

- Facilidad en la producción de textos de variados géneros: cuentos, poesías, noticias, editoriales, textos biográficos, textos con información científica, informes, instructivos.
- Originalidad y predilección por la elaboración de un tipo de texto específico.
- Autonomía para decidir sobre que escribir.
- Mantiene la coherencia a lo largo del texto, manifestada, según Halliday (1976) mediante la confluencia de tres factores: 1) da continuidad al tema a lo largo de la secuencia de enunciados; 2) atiende a la cohesión, mediante el empleo de recursos léxico-gramaticales que hacen posible el entrelazamiento de un enunciado con otro; 3) atiende a la estructura general del texto, adecuando la pieza discursiva al formato característico de cada género.
- En cuanto al proceso de escritura: prepara el tema sobre el cual va a escribir, elabora borradores, revisa su producción y edita.
- Las actitudes que asume en las diferentes actividades que se proponen para fomentar el desarrollo de la lengua escrita:
  - muestra placer al escribir;
  - encuentra placer al escuchar o al leer cuentos;
  - se interesa por compartir con los demás lo que está escribiendo;
  - se interesa por la búsqueda de información básica en diferentes textos;
  - se interesa por escribir sus propios textos evitando la copia,
  - muestra disposición por participar en la revisión de sus propios borradores y de otros compañeros.

B. ¿Cómo estimularlo?

- Hacerle tomar conciencia de sus logros.
- Proporcionarle permanentemente materiales variados.
- Plantearle problemas que lo induzcan hacia la búsqueda de nueva información.
- Ayudarlo a desarrollar sus iniciativas.
- Invitarlo a crear círculos de lectura con otros compañeros.
- Estimularlo para que escriba sobre temas de interés.
- Facilitarle el desarrollo de estrategias de escritura de textos originales.
- Fomentar la producción de textos de diversos géneros.

C. ¿Qué dificultades tiene?

- Confronta problemas para definir el tema y escribir con coherencia.
- Desatiende el diseño del texto. Se observan redundancias y repeticiones.
- Presenta dificultades para abordar la revisión.
- No se plantea preguntas a medida que escribe.
- Muestra dificultades en la ortografía y en el uso de la puntuación.
- No hay conciencia clara de los problemas que afronta al escribir.

D. ¿Cómo resolver los problemas?

El objetivo esencial que debe guiar las situaciones pedagógicas para la enseñanza del lenguaje escrito, que permitan ayudar a los niños a confrontar sus estrategias y a resolver dificultades, es el de proveer a los estudiantes de recursos que enriquezcan la capacidad de expresión, precisión y diversidad lingüísticas.

- Mediante conversaciones durante las entrevistas, hacerlo consciente de sus dificultades.
- Proponer en el aula actividades que permitan trabajar diversidad de géneros.

- Enseñar y aprender a escribir textos personales e impersonales, cronológicos, de ficción y no ficción, como la noticia, la descripción, la narración.
- Presentar textos en los que se analice cómo está presentada la información (trama descriptiva, argumentativa, narrativa y conversacional).
- Incluir textos modelos para ser imitados por los alumnos, a fin de que les permitan apropiarse del lenguaje que se escribe y de cómo se escribe, evitando así, contar sólo con la capacidad de expresión y de invención propia de cada niño.
- Presentar situaciones que promuevan la elaboración de inferencias.
- Construir significados a partir de la lectura, escribiendo sus propios textos.

Principios que orientan la evaluación de la escritura

En general, veamos algunos principios que orientan la evaluación de la escritura en el contexto escolar:

1. La necesidad de contextualizar la evaluación como una actividad inherente al proceso pedagógico, como un elemento constituyente del quehacer educativo. Concebirla como un proceso global y permanente que no se centra exclusivamente en el desempeño del alumno o en el aprendizaje realizado por éste, sino que abarca todos los aspectos de la situación educativa: los objetivos que la orientan, los contenidos, las estrategias didácticas utilizadas, los sistemas de evaluación, la capacidad y actitud del docente para orientarla y el contexto educativo en el cual ocurre el proceso de enseñanza-aprendizaje.

2. Entender que si el profesor articula verdaderas actividades de enseñanza y asume su responsabilidad en su desarrollo para asegurar el aprendizaje de los alumnos, no necesita preparar actividades especificas de evaluación, dado que las situaciones de aprendizaje y las observaciones constantes pueden proporcionar una visión más real de la actuación de los alumnos en el área de la lectura y la escritura.

3. Por lo tanto, no se trata de crear actividades específicas de evaluación, sino, más bien, intentar que las situaciones de enseñanza-aprendizaje puedan proporcionar información necesaria para conocer la actuación del alumno y su desempeño en el logro de objetivos esenciales tales como:

- disfrutar escribiendo;
- desarrollarse como un escritor autónomo y capaz de utilizar los recursos a su alcance para enriquecer su capacidad de expresión, precisión y uso de diversos recursos lingüísticos;
- formarse como un lector capaz de utilizar la lectura como fuente de información y como instrumento esencial para la construcción de conocimientos;
- desarrollarse como escritor capaz de utilizar la escritura como un medio para expresar sus pensamientos y comunicarse.

4. Entender al alumno como sujeto de la evaluación y no como objeto de la misma. Esto implica brindar al niño la posibilidad de participar en la evaluación aportando su propio punto de vista sobre el desarrollo del trabajo y sobre su desempeño. De este modo, se le permitirá tomar conciencia de sus progresos y de los del grupo. Tomar conciencia de los logros obtenidos, los obstáculos encontrados y los pasos que es necesario dar para avanzar, le permitirá al estudiante asumir una responsabilidad creciente en relación con el aprendizaje (Lerner y Palacios, 1990).

Por otra parte, considerar al alumno como sujeto de la evaluación implica también aceptar que habrá variaciones individuales en los resultados: en la construcción de significados y en la producción de textos y en las diferentes interpretaciones aportadas por los niños como lectores, pues sabemos que cada niño interpretará la realidad, y por tanto, los contenidos escolares, a partir de los esquemas de asimilación que ha construido.

5. Concebir la evaluación de la lectura con énfasis en la comprensión, en la construcción de significados y la evaluación de la escritura con énfasis en la expresión escrita de sus pensamientos, ideas y sentimientos y en la producción de mensajes significativos.

6. Los criterios que se consideran fundamentales al evaluar los progresos del alumno en el aprendizaje de la lectura y la escritura deben abarcar aspectos tales como la actitud emocional hacia las actividades realizadas, la disposi-

BEST COPY AVAILABLE

ción a realizar la tarea y hacia el trabajo cooperativo, la adecuación de las actividades de lectura a los objetivos que con ella se persiguen, la iniciativa para emplear la escritura como medio de comunicación y de expresión, la capacidad que muestra el alumno para integrar la información y para construir el mensaje del texto, la capacidad para expresar por escrito distintos tipos de mensajes, el placer experimentado al leer y al escribir significativamente y la autonomía para elegir y utilizar los materiales, para manejar las fuentes escritas y para buscar los medios que le permitan superar las dificultades que enfrenta en la tarea de leer y escribir.

7. Los procedimientos de evaluación de la escritura deben partir de las entrevistas individuales y de la observación permanente, y del registro de lo que está sucediendo a lo largo de la situación de enseñanza y aprendizaje. En relación con la escritura, deben brindar al alumno la posibilidad de hacer borradores y de revisar, bien individualmente o en grupos, los diferentes tipos de texto producidos, así como de discutir sobre las interrogantes y reflexiones que surgen en relación con el lenguaje escrito y sobre las dificultades que hay que afrontar durante la realización de esta tarea. Deben, igualmente en la lectura, incluir preguntas inferenciales, explicaciones, analogías, solución de problemas, juicios valorativos. Se debe brindar al alumno la posibilidad de hacer predicciones y de plantearse preguntas frente al texto, así como formularle preguntas que le permitan establecer interacción entre el significado que deriva del texto y las estructuras de conocimiento y experiencia previa que posee.

8. Queremos enfatizar en la necesidad de evitar la creación de situaciones especiales para evaluar lo que los niños han aprendido. El proceso de evaluación debe llevarse a cabo a lo largo del desarrollo de las actividades pedagógicas, las que han sido creadas para brindarles a los alumnos oportunidades de aprender; y si son necesarias situaciones específicas de evaluación en momentos determinados, sus resultados deben considerarse sólo como elementos indicadores de la evolución que sigue el niño en su aprendizaje.

Notas

* Este trabajo fue presentado como ponencia en la CABA 21st. Annual Conference, San José California, 10 al 13 de enero de 1996.

Bibliografía

Fusco, E., M. Quinn y M. Hauck (1993) **The portfolio Assesment. Handbook Writing**. New York: Berrent Publications, INC.

Graves, D.H. (1991) **Didáctica de la Escritura.** Madrid: Morata.

Halliday, M.A.K. y Ruqaiya Hassan (1976) **Cohesion in English**. Londres: Longman.

Kaufman, A.M. (1989) **Leer y escribir**. Buenos Aires: Santillana.

Kaufman, A.M. y M.E. Rodríguez (1993) **La escuela y los textos**. Buenos Aires: Santillana.

Lerner, D. y A. Palacios (1990) **El aprendizaje de la lengua escrita en la escuela**. Caracas: Ministerio de Educación-Kapelusz Venezolana.

McCormick, L. (1993) **Didáctica de la escritura**. Buenos Aires: Aique.

Murray, D. (1982) "Teaching the other self: The writer's first reader. En: **Learning Teacher**. Upper Montclair, NJ: Boynton. Cook Publishers.

Quintana, H. (1996) "El portafolio como estrategia para la evaluación de la redacción". **Lectura y Vida**, Año 17, N° 1.

Sampayo, Y. (1993) "Intervenciones docentes durante la escritura". En: Lerner, Levy y colaboradores. **La génesis escolar de la escritura. (Período: cuarto a séptimo grado).** Dirección de Curriculum. Secretaría de Educación de la Municipalidad de Buenos Aires, Argentina.

Smith, F. (199?) **Writing and the Writer**. New York: CBS College Publishing.

Teberosky, A. y L. Tolchinsky (1995) **Más allá de la alfabetización**. Buenos Aires: Santillana, Aula XXI.

Tierney, R. y D. Parson (1983) "Toward a composing model of reading". En: Jensen, J. M. (ed.) **Composing and Comprehending**. Urbana: National Conference on Research in English.

Este artículo fue presentado en septiembre de 1996 y aprobado en diciembre de 1996.

NORBERT FRANCIS

Mezquital, Malintzi y Misión de Chichimecas: la conciencia del lenguaje en el desarrollo de la alfabetización bilingüe

En un informe preliminar sobre lectura y escritura en segunda lengua, publicado en **Lectura y Vida**, Año 13, 4 (Francis, 1992), examinamos las circunstancias particulares en que se encuentran alumnos bilingües, hablantes del español y el hñähñú, lengua indígena del Valle del Mezquital, en el Estado de Hidalgo, México. En esta ocasión, en primer lugar retomamos los resultados tentativos obtenidos en las escuelas bilingües hñähñús, los cuales nos permitieron un ensayo metodológico de una serie de evaluaciones para su uso en el salón de clases. Analizamos, luego, los datos de un proyecto que aplicó el mismo esquema de investigación en una comunidad bilingüe de habla náhuatl en el Estado de Tlaxcala, en la región de la Malintzi (ver mapa). Por último, reportamos sobre las primeras etapas de un estudio acerca de la alfabetización vernácula en una situación cualitativamente distinta.

Tres lenguas indígenas frente al español

Histórica y sociolingüísticamente, las comunidades bilingües que hemos seleccionado para el presente estudio sobre el desarrollo de la alfabetización bilingüe representan casos claramente contrastantes.

La situación de los chichimecas se asemeja a la de un gran número de grupos autóctonos cuya lengua está en vías de extinción en el corto o mediano plazo. Concentrados en la comunidad Misión de Chichimecas, en las afueras de San Luis de la Paz, Guanajuato, los hablantes de la lengua no pasarían de 1000; además, la mitad de los niños en edad escolar dominan el español como primera lengua (L1), y una gran parte es monolingüe.

A la misma familia lingüística (Otopame) pertenece el hñähñú, que cuenta con aproximadamente 280.000 hablantes (INEGI, 1990) en los estados de Hidalgo, México, San Luis Potosí y Tlaxcala. El hñähñú se caracteriza por cierta vitalidad etnolingüística en sus centros regionales tradicionales, como el Valle del Mezquital. En las comunidades del estudio, p.e., una amplia mayoría de los alumnos de primaria es bilingüe, o monolingüe en hñähñú, entre los más jóvenes.

Maestro de Educación Bilingüe/Multicultural
Northern Arizona University

Desde la época prehispánica, los hñähñús fueron confinados por el imperio azteca a las regiones desérticas del altiplano, y han preservado su identidad a pesar de las fuertes presiones desplazadoras de parte del español, y de una notable erosión de su base sociolingüística. (Véase Hamel, 1988, para una discusión de los antecedentes del estudio.)

Fueron los aztecas quienes les impusieron a los hñähñús el apelativo náhuatl **otomí** (otomitl, de diversas acepciones). Hoy en día el náhuatl se ha mantenido como una de las grandes lenguas de Mesoamérica con hasta 1.500.000 hablantes. Lengua imperial en la época prehispánica, desempeñó el papel de lengua franca mexicana antes y después de la Conquista, desarrollando una importante tradición literaria. Al asimilar el sistema alfabético en el siglo XVI, los intelectuales y escritores nahuas produjeron una voluminosa obra en una variedad de géneros. La primera escuela bilingüe en América, fundada en 1536, impartió las materias en náhuatl, latín y castellano. El Colegio de Santa Cruz de Tlatelolco se dedicó a la preparación de los hijos de la ex nobleza indígena, con notables pero predecibles resultados, hasta el cambio de política lingüística impuesto por España a fines del siglo XVI. En una carta dirigida a las autoridades españolas, en 1541, se advierte sobre las consecuencias del modelo educativo implantado por los franciscanos. Como dato histórico, esta carta ofrece una temprana comprobación de los amplios alcances del bilingüismo aditivo y de la transferencia de las funciones superiores del lenguaje.

> "Ha venido esto en tanto ofrecimiento que es cosa para admirar ver lo que escriben en latín, cartas, coloquios, y lo que dicen; que habrá ocho días que vino a esta posada un clérigo a decir misa, y me dijo que había ido al colegio a lo ver, é que lo cercaron doscientos estudiantes é que estando platicando con él le hicieron preguntas de la sagrada Escritura cerca de la fe, que salió admirado y tapados los oídos, y dijo que aquel era el infierno, y los que estaban en él discípulos de Satanás."
>
> *Joaquín García Icazbalceta*
> *"La instrucción pública en México durante el siglo XVI" (1896)*, citado en Aguirre Beltrán (1973)

Pero a pesar de su lugar privilegiado en el ámbito nacional, el náhuatl se enfrenta a situaciones de fuerte desplazamiento y rápida erosión en varias zonas (como en nuestro caso de la Malintzi y el Valle de Tlaxcala/Puebla, una de sus regiones históricas). En las comunidades de San Isidro y San Miguel Canoa (lingüísticamente, las más conservadoras de la región), aunque más de 90% de la población todavía habla la lengua indígena, por primera vez en su historia una minoría significativa de niños adquiere el español como lengua materna. La primaria de San Isidro es bilingüe, pero en ninguna de las cinco escuelas del pueblo vecino de San Miguel se reconoce, siquiera simbólicamente, el náhuatl.

Leer y escribir en segunda lengua: un marco teórico

En un intento de matizar la tradicional dicotomía entre procesos pasivos y activos (comprensión y expresión) se tomó como marco de discusión el modelo interactivo. Dentro de esta línea de investigación (Carrell et al., 1988), sin embargo, se ha procurado evitar una conceptualización que privilegie rígidamente los procesos ascendentes o los descendentes en la lectura en segunda lengua (L2). Los primeros destacan los factores relacionados con el grado de competencia lingüística en L2 (p.e., limitaciones en la descodificación local, con el consecuente impacto negativo en la comprensión, por la falta de dominio sobre estructuras gramaticales, el léxico en L2, el sistema fonológico, etc.). Los modelos que enfatizan el procesamiento descendente se basan en la evidencia de que los lectores bilingües, aun cuando dominen en forma parcial su L2, leen textos recurriendo exitosamente a estrategias discursivas. Estas estrategias son autónomas del lenguaje, y desempeñan el papel de un "andamiaje", que apoya el procesamiento lingüístico no nativo. Ciertamente, tales procedimientos sólo se pueden poner en marcha si el sujeto dispone de los esquemas formales y el conocimiento previo que corresponden con suficiente "ajuste" al texto en L2.

En el campo de la educación bilingüe y la enseñanza de segundas lenguas una postura lineal/consecutiva, que mantuvo separadas las etapas orales y escritas, se basaba en un concepto unidireccional de la adquisición de la lectoescritura como proceso ascendente, dependiente de manera directa del dominio lingüístico (al respecto, Devine, 1988 y Clarke, 1988, presentan una discusión de la interactividad. En forma

análoga, en el campo de la comprensión de textos, véase la crítica de los modelos interactivos en Marro, Signorini y Rosemberg, 1990).

Proyecto piloto: la elaboración de instrumentos de evaluación

Los primeros resultados de las pruebas de producción escrita de los alumnos bilingües hñähñús sugirieron que el acceso a esquemas culturales apropiados y al formato de la narrativa tradicional (canónica) "compensaría" la falta de dominio sobre las convenciones ortográficas, etc. En el nivel metodológico, se constató que la presentación de textos íntegros minimiza los efectos del "cortocircuito" lingüístico, atenúa las trabas parciales en los procesos ascendentes (Francis y Hamel, 1992).

En términos generales, los mayores índices de validez en la evaluación resultan del desempeño en tareas lingüísticas que permiten al sujeto aplicar los marcos contextuales pertinentes. El utilizar textos completos y autosuficientes (*self-contained*; Oller, 1992) forma parte importante del requisito de la contextualización en cualquier prueba de lectoescritura. Entre los resultados significativos del proyecto Mezquital estuvo la constatación de que, con una adecuada preparación previa, la aplicación de escalas cualitativas y de métodos integrativos por parte de los investigadores no implica el sacrificio de criterios aceptables de confiabilidad.

Las destrezas "superiores", de nivel textual, muestran, en gran medida, un importante grado de autonomía del dominio de las destrezas locales, o "discretas". Entre las destrezas superiores se perfila como fundamental el desarrollo de la conciencia metalingüística, sobre todo en los aspectos pragmáticos y discursivos (p.e., en la elaboración de "textos adecuados" –coherentes y completos–, el de lenguaje descontextualizado, etc.). Pero, al mismo tiempo, las pruebas de redacción, donde los alumnos produjeron textos de género narrativo en las dos lenguas, confirman márgenes de interdependencia entre las destrezas superiores discursivas y el dominio de las estructuras en el nivel de la correspondencia fonema/grafema. Optimizar el acceso a las primeras (contenidos culturales, marcos de organización del texto, y activar recursos disponibles por medio de la transferencia) facilitó el desempeño en el nivel local.

Aplicación del modelo a una comunidad de habla náhuatl

El proyecto Malintzi extendió el ensayo metodológico del Mezquital bajo condiciones simi-

BEST COPY AVAILABLE

lares: una escuela bilingüe oficial, competencia (de diversos grados) virtualmente universal en las dos lenguas, en alumnos a partir del 2° grado, y con la gran mayoría de los maestros bilingües, hablantes de la lengua autóctona de la comunidad –en este caso, el náhuatl–. Al aplicar una entrevista oral en las dos lenguas, entre la muestra total de 45 alumnos (15 del 2° año; 15 del 4°; 15 del 6°) se identificaron 4 bilingües. Estos se encontraban en una etapa intermedia en su adquisición del náhuatl, con una capacidad productiva parcial o mínima, pero con niveles adecuados de comprensión oral. Para los propósitos de la investigación, 41 de los entrevistados evidenciaron grados de bilingüismo balanceados.

Entre una extensa batería de pruebas, la aplicación del **Inventario de desaciertos en lectura oral** (*Reading Miscue Inventory*, Goodman et al., 1987) arrojó los datos más pertinentes a las preguntas e hipótesis planteadas en el estudio previo. Se calificaron grados de compatibilidad sintáctica y semántica a los primeros 30 desaciertos cometidos en cada una de las dos lecturas paralelas, español y náhuatl (cuentos cortos de origen tradicional) a cada uno de los 45 sujetos. Una prueba similar de tipo "cloze", siguiendo la misma escala de calificación, proporcionó una medida suplementaria (compensando, en parte, los efectos indeseables de la recodificación a la producción oral, cuando el sujeto lee un texto en su L2).

El desempeño de los cuatro "bilingües pasivos" proporcionó una oportunidad para comparar el patrón de sus calificaciones en lectura con las de sus compañeros, los bilingües balanceados. Tres de los bilingües pasivos lograron puntajes altos en español, por encima del promedio (se colocaron en el primer quinto, 20%, de la muestra). Aquí, los resultados concordarían con un modelo ascendente estrechamente concebido: leyendo textos en su lengua dominante, producen desaciertos más compatibles semántica y sintácticamente. En el caso de los tres, contar con destrezas de lectura ya consolidadas (lo cual no se podría afirmar del cuarto sujeto español-dominante) garantizaría un procesamiento eficiente y una comprensión adecuada.

Del mismo modelo ascendente, esperaríamos un descenso precipitado en la calificación de los tres bilingües pasivos al registrar su patrón de respuestas en el momento de leer en su segunda (y significativamente más débil) lengua. Sin embargo, en náhuatl, aunque se enfrentaron con un alto índice de estructuras lingüísticas desconocidas, o sobre las cuales ejercían sólo un dominio parcial, los resultados sugieren una importante concurrencia de los procesos descendentes. En náhuatl, sus puntajes sufrieron una baja, pero en dos casos, los lectores-L2 todavía mantuvieron una ventaja sobre la mayoría de la muestra, que leía los textos en náhuatl a partir de una base de competencia nativa. Gabriela (2° año), efectivamente, sintió el efecto de la L2 en su lectura pasando del primer quinto en español al último en náhuatl. Sin embargo, Sergio (2° año) y Marta (4°) mantuvieron su ventaja en náhuatl, alcanzado calificaciones por encima del promedio, en los dos casos, pasando del primer quinto en español al segundo en náhuatl.

Al aplicar destrezas generales de lectura y estrategias de procesamiento de texto, que se manifiestan en su plena expresión cuando leen en español, Sergio y Marta pudieron compensar sus bajos niveles de competencia lingüística en su L2. Por cierto, dos estudios de caso son insuficientes para confirmar una tendencia, mas, nos permitieron dirigir la atención hacia un nuevo banco de datos donde pudimos retomar la pista de la hipótesis de la interactividad.

Un extenso trabajo etnográfico, concentrado en dos vertientes, ofreció una perspectiva complementaria. Cada uno de los 45 alumnos fue entrevistado sobre una serie de temas relacionados con el uso de las dos lenguas: preferencia personal en diferentes ámbitos (familiares, amigos, escuela, tienda, casa, etc.), autoevaluación de facilidad/competencia individual, y uso diario (cuál lengua, con quién, en qué contextos). Con fines comparativos, se registraron, para cada sujeto, las elecciones entre el español y el náhuatl que, efectivamente, cada uno de ellos hizo en una actividad recreativa con compañeros de salón, también bilingües.

Aparte, se entrevistó a los familiares de cada alumno para indagar, entre varios temas, la historia de la adquisición del lenguaje de los sujetos: en particular, si hablaban español al ingresar a la escuela, o si lo habían aprendido a partir del preescolar y/o 1er. año. Para 19 alumnos, los entrevistados indicaron que no podrían determinarlo con precisión o que, al entrar a la primaria, su conocimiento del español era par-

BEST COPY AVAILABLE

cial o incipiente. 20 niños fueron identificados, sin ambigüedad, por sus familiares, como monolingües en náhuatl en el momento de ingresar a la escuela, y 13 como hispanohablantes (9 bilingües y 4 monolingües). Se excluyó del análisis al grupo intermedio, y se compararon los dos grupos contrastantes en lo que atañe a las percepciones acerca del uso del lenguaje y de la lectura en cada lengua.

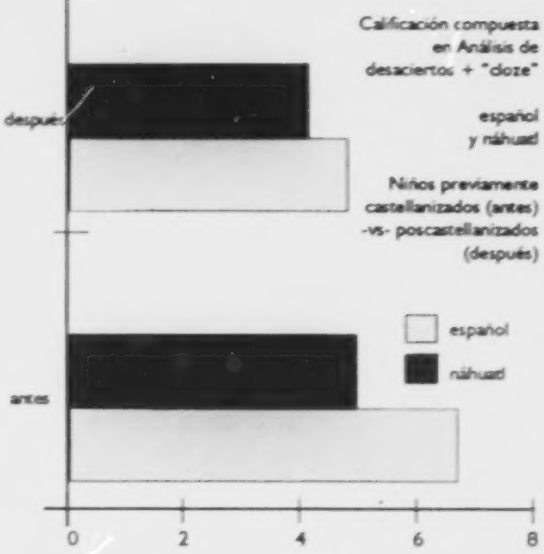
1) Uso efectivo del español y el náhuatl

Como era de esperarse, el grupo monolingüe en náhuatl (los "poscastellanizados") evidenció al ingresar un patrón de uso diario de la lengua indígena que reflejaría un predominio del náhuatl entre amigos y familiares. Por otro lado, los "precastellanizados" manifestaron la tendencia contraria. Mientras más de la mitad de los entrevistados de cada grupo indicó que habla las dos lenguas con otros niños, entre los precastellanizados, el 39% prefiere el español y el 15% se inclina por el náhuatl. En contraste, sólo 5% de los poscastellanizados prefiere el español frente a un 45% que opta por el náhuatl con amigos. La misma relación se manifiesta con sus familiares adultos: de los primeros, el 69% sólo habla español con sus padres y abuelos y el 23% exclusivamente en náhuatl; de los segundos, 10% en español y 90% en náhuatl. En materia de "facilidad conversacional", el 61% de los precastellanizados indican al español, o no señalan a ninguna de las dos lenguas, como más fácil cuando hablan con amigos, mientras el 65% de los poscastellanizados afirmaron que sólo el náhuatl les facilita la conversación. Los datos sobre uso efectivo del náhuatl y del español sirvieron para convalidar, aunque sea de manera parcial, la distinción que salió de las entrevistas familiares. A grandes rasgos, coincidieron las percepciones de los alumnos con las informaciones que ofrecieron sus familiares.

2) Calificación en lectura en español

De la misma forma, no nos sorprende que los precastellanizados aventajaran por más de dos puntos a los poscastellanizados en la evaluación de lectura en español al aplicar la prueba Mann-Whitney U, con una diferencia significativa, más allá del nivel .01 (Ver **Gráfico 1**). A todas

GRÁFICO Nº 1



luces, los primeros contaron con una ventaja determinante en cuanto a su acceso a sus primeros libros de lectura, y a toda la instrucción en lectoescritura que se realiza exclusivamente en español. Hasta allí los datos concuerdan con la importancia de los procesos ascendentes (la ventaja de la lengua materna en la alfabetización). Incluso, al parecer, los efectos son duraderos, con incidencia hasta el 6º grado (los poscastellanizados del 6º año todavía no habían alcanzado a sus compañeros que contaron con la temprana ventaja del español, diferencia de 6.2 a 7.7, significativa al nivel .05).

3) Calificación en lectura en náhuatl

No obstante, contra una estrecha interpretación de la ventaja de la lengua materna, los precastellanizados mostraron mejores índices de lectura también en náhuatl (una diferencia, según la Mann-Whitney U, significativa al nivel .05). En apariencia, para los poscastellanizados, contar con mayores oportunidades de desarrollar la competencia en náhuatl, y el uso más frecuente y sostenido de esta lengua, no se tradujo en ninguna superioridad en el procesamiento de textos en su "lengua materna." Parece que, en gran parte, la "ventaja" en náhuatl para los poscastellanizados de hecho fue temprana puesto que ocho de los precastellanizados, según sus familiares, empezaron a hablar el español primero, y sólo después aprendieron el náhuatl.

BEST COPY AVAILABLE

Pero, efectivamente, los resultados sólo contradicen la más estrecha conceptualización de la "ventaja de la lengua materna" en la lectura: 1) Los precastellanizados llegaron a dominar la lectoescritura, en general, gracias a la "preparación" lingüística que recibieron durante los años preescolares. En contraste, durante el "período crítico" de alfabetización (preescolar, 1° y 2° año) los alumnos con dominio parcial del español se apropiaron de estrategias de superficie para procesar textos en su L2, pero aparentemente no desarrollaron, al mismo nivel que sus compañeros castellanizados, las competencias superiores (las discursivas, textuales, y cognoscitivas/académicas). Hipotéticamente, el saldo habría sido distinto, si la lectoescritura inicial hubiera sido introducida también a través de la L1 para todos, siguiendo una metodología bilingüe consciente. 2) Puesto que los lectores previamente castellanizados contaron con una base más amplia de destrezas textuales y un conjunto de procedimientos de comprensión más sofisticado, en el momento de abarcar el texto en náhuatl, pudieron aplicar, con mayor eficiencia, dichos procesos descendentes.[1]

En otros términos, una temprana ventaja en el procesamiento de estructuras lingüísticas al nivel de las correspondencias fonema/grafema, el morfema, y la frase, favorece la adquisición de las funciones discursivas/cognoscitivas superiores a las cuales el lector recurrirá cada vez más frecuentemente en los grados superiores. De hecho, la adquisición de estas funciones, lejos de arrancar a partir de una etapa posterior al aprendizaje de las destrezas locales, se origina en prácticas discursivas orales de la temprana infancia, y sigue su curso, coincidiendo con las primeras etapas de alfabetización escolar. Pero al obstaculizar su desarrollo en los primeros grados (p.e., por una excluyente política lingüística castellanizadora, no bilingüe), se cancela, probablemente, la posibilidad de una recuperación del terreno perdido. La interactividad, en efecto, rescata los aspectos esenciales de los modelos ascendentes y descendentes, y explica los resultados de la investigación sobre la lectura en L2, a primera vista, contradictorios.

Misión de Chichimecas: ensayo preliminar en una situación de avanzada erosión

La investigación en la comunidad de habla chichimeca se encuentra en una etapa netamente inicial. Tratándose de un proyecto de rescate lingüístico, sin embargo, comparte con los anteriores aspectos claves, como el enfocar su trabajo en las categorías del lenguaje que más aprovecharían los recursos de la transferencia.[2]

Hace dos años, especialistas de la Dirección General de Educación Indígena respondieron a una petición de parte de los maestros locales, virtualmente monolingües en español, para la valorización de la lengua autóctona de la comunidad. Se les presentaron a los alumnos una serie de actividades basadas en la reconstrucción de narrativas tradicionales (un procedimiento que resultó altamente productivo con los niños hñähñús y nahuas). A diferencia de las investigaciones previas, por la falta de competencia expresiva en chichimeca tanto entre docentes como en gran parte de los alumnos, se tuvo que recurrir a la grabación de los cuentos. Se seleccionaron narradores entre los jóvenes de mayor edad que todavía contaban con cierta fluidez en la lengua. De nuevo, al restringir la selección de textos al género narrativa se brindaron óptimas condiciones para la subsecuente producción escrita. Confirmando los resultados de otros estudios (Mandler, 1984), parece que, de todos los esquemas textuales, la narrativa tradicional es el esquema que se ajusta más estrechamente a las expectativas del neolector sin experiencia con la variedad de formatos discursivos que encontrará en la escuela (Marro y Signorini, 1994). El acceso directo al marco organizador que el cuento ofrece facilita procesar textos en la L2 (nos acordamos aquí que para una fracción importante de la muestra en la primaria de Misión de Chichimecas la lengua indígena es, en efecto, una L2). Además de posibilitar su manejo como material didáctico por parte de maestros no hablantes de L2, trabajar a partir del texto íntegro evita los insalvables obstáculos de la falta de estandarización. En el momento de desplazar la tarea de lectoescritura hacia las convenciones ortográficas, u otros rasgos estructurales de superficie: 1) se marginan a todos los participantes menos los más competentes en la lengua, y 2) se desaprovecha el recurso de la transferencia –las

competencias subyacentes de "narratividad", organización textual, inferencia, reflexión metalingüística sobre los patrones de discurso, etc. (Francis y Nieto, 1996)–.[3]

Conclusión

En una retrospectiva sobre el impacto de la alfabetización en las comunidades de habla hñähñú, Hamel (1995) retoma el debate acerca de las transiciones e intersecciones entre oralidad y escritura en la conservación de las lenguas indígenas. Señala como utópica la posibilidad de reestablecer una especie de diglosia clásica y estable, que serviría de garantía de la separación de los ámbitos reservados para la lengua subordinada; condición (teóricamente) a su vez, de su preservación.

Estilos de discurso formales, autónomos (contextualizados en sí mismos), que se introducen en la comunidad de tradición oral "preparan" las condiciones para una transición a la alfabetización. De hecho, en todas las comunidades de habla tradicionales, en una forma u otra, dichos géneros han prosperado en marcado contraste con los usos del lenguaje estrictamente comunicativos y conversacionales. En efecto, al analizar las tradiciones orales, las continuidades con el texto escrito se destacan por encima de las diferencias. En este aspecto la ruptura tajante postulada en la investigación, entre oralidad y escritura, ha sido exagerada. En términos prácticos, lo anterior libera al maestro de la noción de que debe circunscribir los ámbitos de las lenguas que hablan sus alumnos.

Extender los usos de la lengua indígena hacia el ámbito de la escritura conlleva otros beneficios. De por sí, el bilingüismo infantil, sobre todo en situaciones de tensión y conflicto, favorece el desarrollo de la conciencia metalingüística (en primer lugar, en materia de las relaciones sociolingüísticas, pero claramente no restringida a dicho nivel). La experiencia con diversos patrones de discurso (lenguaje ceremonial, narrativa, discurso religioso, poético, etc.) provee otra fuente a partir de la cual el niño comienza a reflexionar sobre el lenguaje y sus formas. El proceso de crear nuevos textos escritos, y experimentar con la modalidad que antes se

LIBROS PARA LA CAPACITACIÓN DOCENTE

Norma Lidia Prato
ABORDAJE DE LA LECTURA Y ESCRITURA DESDE UNA PERSPECTIVA PSICOLINGÜÍSTICA

Norma Lidia Prato
ABORDAJE DE LA GRAMÁTICA DESDE UNA PERSPECTIVA PSICOLINGÜÍSTICA

Vera Rexach - Juan C. Asinsten
YENDO DE LA TIZA AL MOUSE
Manual de informática educativa para docentes no informáticos de EGB

Lía Schenck
LA ESCUELA DE LOS NIÑOS
Como impulsar un proyecto educativo, social y comunitario

COLECCIÓN BIBLIOTECOLOGÍA

MICRO ISIS A SU ALCANCE
Jorge Castorina y Pablo López Liotti

LISTAS BIBLIOGRÁFICAS
Elisa Boland

LECTURA Y ESCRITURA. 60 ACTIVIDADES
Carolina Espinosa Arango

JUGUEMOS A LEER
Elizabeth Dacal

Ediciones Novedades Educativas del Centro de Publicaciones Educativas y Material Didactico S.R.L.
Av. Corrientes 4345 - (1195) Buenos Aires - Tel.: 867-2020 / 3955 Fax: 867-0220 E-mail: informe@noveduc.com.ar http://www.noveduc.com.ar

BEST COPY AVAILABLE

reservaba al español, extiende la reflexividad a un plano cualitativamente superior. En este aspecto las hipótesis de Ong (1982) y Goody (1987) cobran plena validez. También, véase Cerrón-Palomino y López (1990) y Bernard (1992) para una discusión del tema con referencia a la situación en América Latina.

El bilingüismo aditivo y la alfabetización (juntos y en interacción), en efecto, representan la condición óptima para la apropiación de una perspectiva objetiva y analítica del lenguaje. En teoría, el alumno indígena cuenta con una reserva de recursos única y peculiarmente productiva si tiene la posibilidad de consolidar la L1, aprovechar los esquemas orales tradicionales de su comunidad de habla, y transferírselos a las tareas de lectura y redacción (alternativamente, en sus dos lenguas). Solamente falta que se la aproveche en el salón de clases.

Nuevos enfoques sobre la aplicación pedagógica del análisis de texto (Vázquez de Aprá y Matteoda 1994; Perelman, 1994; Alvarez et al., 1992, Rojas-Drummond, 1988) destacan el mismo tronco común del desarrollo de la lectoescritura: la conciencia metalingüística. 1) La progresiva reflexión sobre el texto (en particular sobre las producciones propias) ayuda al alumno a independizarse del contexto situacional. Al tomar conciencia de sus componentes y capacidades, el lenguaje empieza a funcionar autónomamente, como herramienta del pensamiento abstracto (Hamers, 1988). 2) Con la experiencia con textos de distintos formatos, el escritor aprendiz pasa de un procedimiento puramente secuencial (la frase anterior determina la siguiente) a un control sobre la macroestructura; reflexión sobre el "texto como un todo". 3) Se logra un cambio en la "posición enunciativa del escritor" (Perelman, 1994). Se establecen distancias entre emisor y mensaje; al planificar y reelaborar se toma conciencia de las necesidades comunicativas del público/lector, y de los grados de adecuación del propio texto. Desde este enfoque, ya no es posible reducir lectura y redacción a una oposición entre procesos receptivos y productivos. Mientras la expresión escrita requiere mayor grado de coordinación entre el significado y la forma lingüística, la comprensión, también, depende de la capacidad de traducir, reelaborar y reducir información (aplicando sistemáticamente las macrorreglas, van Dijk, 1990).

Al pasar a textos de mayor complejidad, de formatos menos familiares y sobre temas acerca de los cuales el lector dispone de un conocimiento previo incipiente, la capacidad de manipular, mentalmente, el texto se vuelve cada vez más imprescindible. Monitorear su propia comprensión, poder percatarse de rupturas y ambigüedades, y volver sobre el texto para resarcir y reconciliar caracteriza a los buenos lectores después del tercer año de primaria.

La adquisición de la conciencia metalingüística en el niño, a diferencia del desarrollo de la facultad del lenguaje, *per se* (lo que da cuenta de la competencia nativa en su L1), se apoya, en mayor grado, en la experiencia con discursos escolares (y sus antecedentes extraescolares) y tareas de tipo académico. Como ya hemos enfatizado, corresponde al conjunto de competencias comunes subyacentes al dominio lingüístico en L1 y L2; por ende, puesta al servicio de las dos. Así que un programa de alfabetización bilingüe que procura aprovechar al máximo los procesos descendentes, dentro de un esquema interactivo, favorece la actividad consciente y analítica del niño sobre el lenguaje.

Los resultados provenientes de contextos contrastantes nos llevan precisamente a esa dimensión psicolingüística donde lenguaje y pensamiento se interpenetran. Evidencian, además, su aplicabilidad universal, a través de amplias distinciones culturales y sociolingüísticas por un lado, y de la modalidad oralidad/escritura por el otro.

Notas

1. En realidad, la lectura de textos en lengua indígena representó una tarea experimental, de cierta novedad, para toda la muestra.

2. Para ser breves, a veces caemos en una simplificación de la noción de *transferencia*: las destrezas de lectoescritura se "transfieren de una lengua a la otra". Siendo uno de los preceptos fundamentales de la educación bilingüe, merece la siguiente aclaración. Por un lado, es evidente que ciertos conocimientos lingüísticos (dependiendo de las circunstancias) no se prestan a la transferencia positiva de L1 y L2 (p.e., rasgos estructurales de superficie que L1 y L2 no comparten). Al contrario, pueden obstaculizar la comprensión. Por otro lado, son las funciones superiores las que se transfieren, independientemente de la "cercanía

lingüística" entre L1 y L2. Para precisar, son competencias textuales/cognoscitivas, relacionadas directamente con la comprensión de discursos (se tratan, en cierto sentido, de destrezas no lingüísticas) que se adquieren por medio de la L1 (o la L2), principalmente, pero que corresponden en sentido escrito a facultades mentales independientes del lenguaje (aunque en interacción continua con él). Consolidadas bajo la égida de lo que se ha denominado una *Proficiencia Subyacente Común* (Cummins, 1991), quedan a disposición de lectores y escritores bilingües en ambas lenguas.

3. No obstante, el maestro dedicará un importante espacio al análisis y examen del sistema ortográfico, convenciones de la redacción, la gramática, etc. en la lengua indígena. Por cierto, actividades enfocadas sobre la observación y manipulación de estas categorías generalmente suscitan gran curiosidad entre alumnos bilingües. Pero contra la noción ampliamente difundida sobre la cuestión de normas de escritura, la estandarización de una lengua vernácula no representa un prerrequisito para su uso en el aula en general, ni en las actividades de lectura y escritura en particular.

Referencias bibliográficas

Aguirre Beltrán, G. (1973) **Teoría y práctica de la educación indígena**. México D.F.: Secretaría de Educación Pública.

Alvarez, G.; F.H. Lemonnier y L. Guimont (1992) "Cohérence textuelle et didactique de langues." **Langues et lingüistique**, 18, p.3-17

Bernard, H.R. (1992) "Preserving language diversity." **Human organization**, V.51, N° 1, p.150-159.

Carrell, P.; J. Devine y D. Eskey (1988) **Interactive approaches to second language reading**. Nueva York: Cambridge University Press.

Cerrón-Palomino, R. y L.E. López (1990) "La escritura en lenguas indígenas y la experiencia de Oaxaca." **América indígena**, V. 50, N° 2-3, p.265–290.

Cummins, J. (1991) "Language development and academic learning." En Malavé, L.M. y G.Duquette (eds.) **Language, culture and cognition: a collection of studies in first and second language acquisition**. Clevedon: Multilingual Matters.

Clarke, M.A. (1988) "The short circuit hypothesis of ESL reading –or when language competence interferes with reading performance." En Carrell, P.; J. Devine y D. Eskey (eds.) **Interactive approaches to second language reading**. Nueva York: Cambridge University Press.

Devine, J. (1988) "The relationship between general language competence and second language reading proficiency: implications for teaching." En Carrell, P.; J. Devine y D. Eskey (eds.) **Interactive approaches to second language reading**. Nueva York: Cambridge University Press

Francis, N. (1992) "Procesos de lectoescritura en segunda lengua: resultados preliminares de un estudio en las escuelas bilingües del Valle del Mezquital." **Lectura y Vida**, Año 13, N° 4, p.31-39.

Francis, N. y R.E. Hamel (1992) "La reducción en dos lenguas: escritura y narrativa en tres escuelas bilingües del Valle del Mezquital." **Revista Latinoamericana de Estudios Educativos**, V.22, N° 4, p.11-35.

Francis, N. y R. Nieto Andrade (1996) "Stories for language revitalization in Náhuatl and Chichimeca." En Cantoni, G. (ed.) **Stabilizing indigenous languages**. Flagstaff, Arizona: Northern Arizona University, CEE Monograph Series.

Goodman, Y.; D. Watson y C. Burke (1987) **Reading miscue inventory**. Nueva York: Richard Owen Publishers.

Goody, J. (1987) **The interface between the written and the oral**. Nueva York: Cambridge University Press.

Hamel, R. E. (1988) "Determinantes socio-lingüísticas de la educación indígena bilingüe." **Signos**. Universidad Autónoma Metropolitana, México.

Hamel, R. E. (1995) "The inroads of literacy in the Hñähñú communities in Central Mexico." **International Journal of the Sociology of Language**. Número especial: Vernacular literacy in nonmainstream communities, N° 119, p.13-42

Hamers, J.F. (1988) "Un modele socio-psychologique du développement bilingüe." **Langage et société**, N° 43, p.91-102.

Instituto Nacional de Estadística Geografía e Información (1990) **La población hablante de lengua indígena de México**. México D.F.: INEGI.

100

Mandler, J.M. (1984) **Stories, scripts and scenes: aspects of schema theory**. Hillsdale, Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Marro, M.S. y A. Signorini (1994) "Tareas cognitivas en la comprensión de textos. El docente: un estratega necesario." **Lectura y Vida**, Año 15, N° 2, p.27-32.

Marro, M.S.; A. Signorini y C. Rosemberg (1990) "Factores textuales en la comprensión de narraciones: aportes para una teoría adecuada de la comprensión de relatos." **Revista de Lingüística Teórica y Aplicada**, N° 28, p.51-99.

Oller, J.W. (1992) "Testing literacy and related language skills: Part 1, review of theory." En Walker, R.; S. Rattanavich y J.W. Oller (eds.) **Teaching all the children to read**. Philadelphia: Open University Press.

Ong, W. (1982) **Orality and literacy: the technologizing of the word**. London: Methuen. (En español: **Oralidad y escritura: tecnologías de la palabra**, México D.F.: Fondo de Cultura Económica, 1987.)

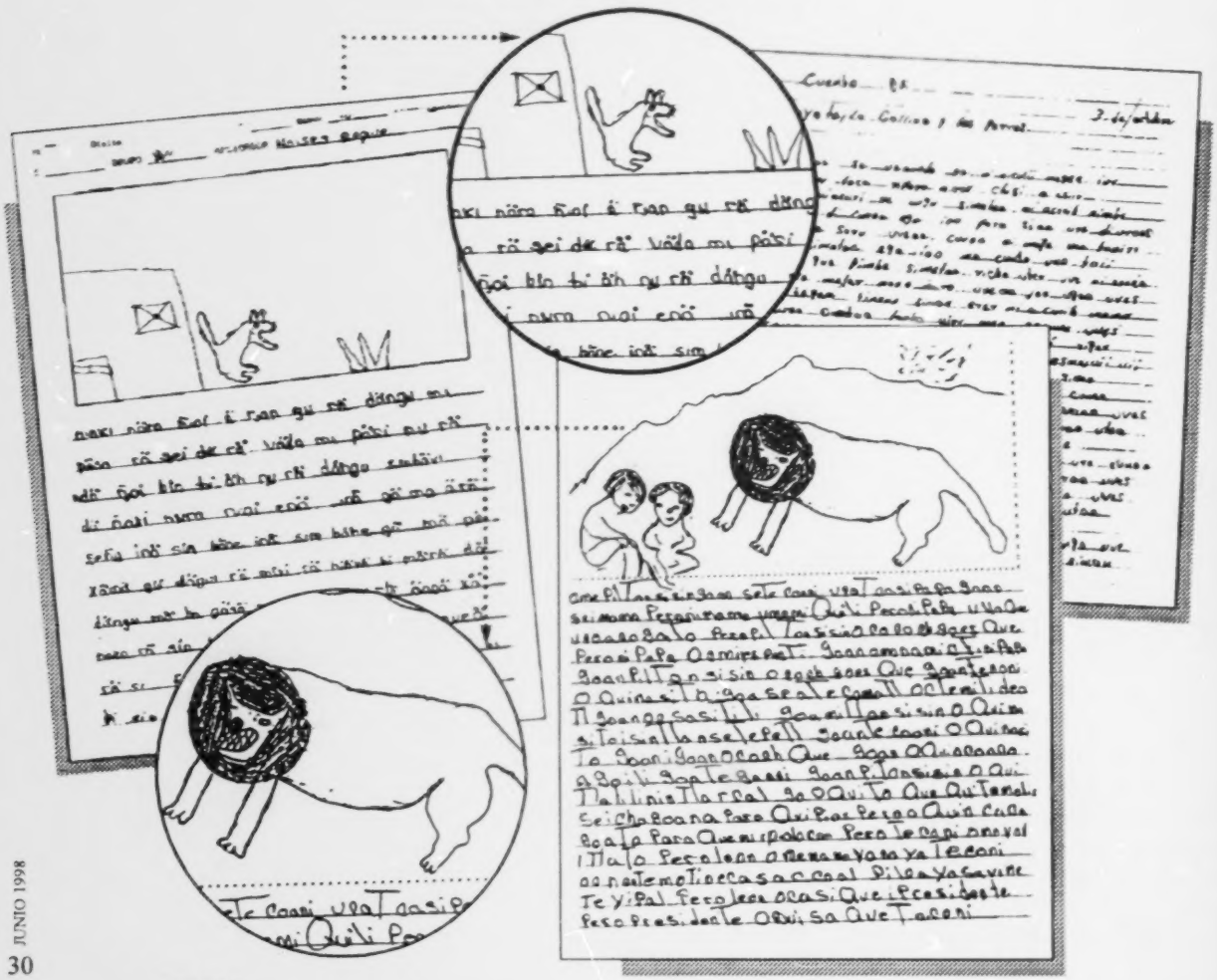
Perelman de Solarz, F. (1994) "La construcción del resumen." **Lectura y Vida**, Año 15, N° 1, p. 5-20.

Rojas-Drummond, S. (1988) "Ontogénesis de la abstracción lingüística: implicaciones educativas." En Ardila, A. y F. Ostrosky-Solís (eds.) **Lenguaje escrito y oral**. México D.F.: Trillas.

van Dijk, T. (1990) **Estructuras y funciones del discurso**. México, D.F.: Siglo XXI Editores

Vázquez de Aprá, A. y M.C. Matteoda (1994) "La estructura narrativa en el discurso escrito infantil: estudio exploratorio." **Lectura y Vida**, Año 15, N° 4, p.11-18.

Este artículo fue presentado en octubre de 1996 y aprobado en febrero de 1997.



BEST COPY AVAILABLE

GERARDO TORRES

Identidad latinoamericana en la literatura infantil del Caribe

Si se limita la literatura infantil a la definición que sostiene que sólo las letras escritas **expresamente** para niños comprenden el corpus de esta literatura, se puede concordar con Piñeiro de Rivera (1987) que las primeras publicaciones escritas expresamente para niños, en el Caribe hispánico, nacieron al calor de las ideas patrióticas liberales antillanas, a fines del siglo XIX (p.17). Estas ideas patrióticas generan una literatura que, al igual que la literatura europea, valoriza y se nutre del folclore y lo autóctono; pero, distinta de la europea, trata de fomentar un sentido de identidad latinoamericana y de liberación, destacando el anticolonialismo y las luchas emancipadoras.

Hacia fines del siglo XIX, autores de la talla de José Martí y Eugenio María de Hostos escribieron expresamente literatura infantil latinoamericana. Estos autores no solo luchan por la emancipación de los pueblos; luchan por la emancipación de la mujer, luchan contra el racismo. Todas estas luchas se palpan en sus acciones y escritos; y en la literatura infantil presentan una concepción del niño como un miembro de la sociedad latinoamericana, un niño que puede razonar ante la realidad política de este continente. Martí (1972) indica que entra "en esta empresa con mucha fe, y como cosa seria y útil a la que la humildad de la forma no quita cierta importancia de pensamiento" (p.12-13).

Hostos (1988), en el cuento "En barco de papel", publicado por primera vez en 1897, en Buenos Aires, lleva a los lectores a participar en un juego donde van a liberar a Cuba. Martí (1972), en la introducción a la revista **La Edad de Oro**, publicada por primera vez en Nueva York, en 1889, se dirige así a los niños:

> "... para eso se publica **La Edad de Oro**: para que los niños americanos sepan como se vivía antes, y se vive hoy, en América, y en las demás tierras... Así queremos que los niños de América sean: hombres que digan lo que piensan, y lo digan bien: hombres elocuentes y sinceros" (p.12-13).

Ambos autores combinan los temas de identidad nacional y emancipación con la presentación de problemas existenciales que obligan al lector a buscar soluciones. Martí (1972), en el ensayo "Tres Héroes" (p.15-24), con una prosa sumamente poética, relata la vida de tres figuras importantísimas en la historia de América Latina: Bolívar, San Martín e Hidalgo; y expone sus ideas sobre los derechos de los pueblos a ser

El autor es egresado de la Universidad Católica de Puerto Rico y del Programa de Estudios Graduados del Teachers College, Columbia University, Nueva York. Actualmente se desempeña como "conferenciante" en el Programa de Educación Bilingüe de la School of Education, City College, City University de Nueva York.

libres. "Libertad es el derecho que todo hombre tiene a ser honrado, y a pensar y hablar sin hipocresía. En América no se podía ser honrado, ni pensar ni hablar" (p.15).

En el cuento "La muñeca negra" (p.163-171), Martí (1972) presenta la emancipación no sólo como asunto nacional, sino también racial y de clase social. Vincula estas tres emancipaciones para enfrentarnos ante un problema existencial: el amor es más grande que las demarcaciones raciales o la situación económica.

Hostos (1988) en el cuento "En barco de papel" mueve al lector a través de una reunión familiar donde el juego con los niños es la forma del relato, y el motivo para contar sobre la lucha emancipadora. Esta lucha es el motivo del juego y, a la vez, el problema a resolver. Usa el juego porque es parte esencial del mundo infantil, pero pone al niño –que no es tan inocente aquí como lo presentan los románticos– frente a la liberación de los pueblos latinoamericanos. Esta combinación juego-fantasía-historia es presentada en el relato mismo como parte de la trama, que va de lo real a lo imaginario por decisión del narrador y de los participantes. Con un pedazo de papel construyen un barco en el cual se van a liberar a Cuba. No es una decisión puramente estilística del autor; narrador y personajes están conscientes de que es juego y verdad, realidad y fantasía. El principio de una anécdota aparentemente desvinculada del resto del relato es el final: un artículo perdido, una realidad, resultó ser el papel que se convirtió en el barco, un juego, y en el barco destruido al final, un juego que representa la realidad. El lenguaje mismo sirve para presentar esta supuesta oposición: lo lírico, juego - la descripción literal, historia.

Las ideas sobre América Latina y su gente se convierten en contenido obligado. Se advierte la presencia de lo latinoamericano en todas las situaciones, tanto en un cuento sencillo como en las situaciones lúdicas, convirtiendo así al niño en sujeto activo frente a esta realidad y no en un ente pasivo al que hay que amoldar o proteger solamente. La emancipación se hace parte del argumento cuando los niños hablan sobre el nombre del barco.

La vasta gama de preocupaciones de estos autores los lleva a trascender lo provinciano que, tantas veces, en defensa de lo nacional, puede limitar un texto. Los personajes del cuento "En barco de papel" salen a otras tierras, a defender otros pueblos. Martí (1972) escribe para los niños sobre Homero y les traduce autores norteamericanos y franceses. Pero un recuento histórico del desarrollo de la literatura infantil en el Caribe hispánico revela que la identidad no consiste en un solo modelo al cual se está atado para siempre; la identidad, además de ser conjugación interior, como bien demuestran los trabajos de Hostos y Martí, es también construcción histórica.

El *corpus* de la literatura infantil hispano-caribeña cobra forma definida a fines del siglo XIX, junto con la formación de una identidad nacional. Pero esa identidad no se formó de la noche a la mañana, ni tampoco esa literatura; se gestan estas letras a lo largo de todo un proceso histórico que ya había comenzado trescientos años antes de los trabajos de Martí y Hostos.

Ángel Rama (1985) sostiene que las letras latinoamericanas en todas sus manifestaciones nacen, "... de una violenta imposición colonizadora" (p.11). Y, al igual que todas las letras latinoamericanas, de esa imposición colonizadora surgen otras fuentes, formadas en el contexto de los primeros años de la Colonia, que más tarde influyen sobre la literatura infantil: las **crónicas** y la **narrativa** folclórica.

Las **crónicas**, de apariencia medieval, se particularizan y sobresalen dentro de la literatura de la Colonia. Estos documentos históricos surgen de las gestas de los colonizadores. La documentación y explicación de la empresa colonizadora se convierte, a través de este género, en una de las expresiones literarias de las nuevas colonias, y hoy son consideradas como parte del *corpus* literario latinoamericano. Según los críticos Enrique Anderson Imbert y Eugenio Florit (1966), adquieren fuerza creadora al enfrentarse con la nueva realidad americana.

No fueron escritas originalmente para los niños; pero, aunque no hayan formado parte de las lecturas de los niños en el momento en que se escribieron, se han convertido en narraciones de rigor entre ellos, y cuando no se han convertido en lecturas como tal, influyen en la tradición oral y, por ende, en la literatura infantil. ¿Quién no conoce a Juan Ponce de León cuya crónica sobre su viaje en busca de la fuente de la juventud, de carácter real maravilloso, inicia

a los lectores en la comprensión del *boom* latinoamericano? Esta crónica le sirve como modelo a Cayetano Coll y Toste (1973) para su relato "La fuente mágica".

La crónica, "La rebelión de Enriquillo", escrita por Fray Bartolomé de las Casas (1474-1566), defensor del principio de que sólo era legítimo evangelizar pacíficamente a los indios, narra la rebelión contra los colonizadores de un indígena taíno, original de la isla donde hoy se encuentra la República Dominicana, cristianizado con el nombre Enriquillo. La vida de este indígena se convierte en símbolo de las luchas por la independencia, en contra de los colonizadores, entre los miembros de la sociedad dominicana; y es hoy parte de la tradición oral de este pueblo. Manuel de Jesús Galván la convierte en novela, en 1894, y luego, en 1897, fue publicada en una edición escolar (Piñeiro de Rivera, 1983, p.34).

Gonzalo Fernández de Oviedo, quien en su juventud fue paje del príncipe Don Juan, el malogrado hijo de los reyes católicos, para el cual escribió "Libro de Cámara del Príncipe don Juan" (Bravo Villasante, 1973, p.80), en el siglo XVI, escribió su insigne obra **Historia general y natural de las Indias**, durante sus viajes por las colonias americanas (Anderson Imbert y Florit, 1960, p.13-14). Una crónica de esta historia se convierte en parte de la tradición oral y de la literatura infantil puertorriqueña, y testimonia los primeros pasos de uno de los elementos que conforman la identidad puertorriqueña: el mestizaje. Esta crónica, conocida popularmente como "Guanina", relata la lucha entre los colonizadores y los taínos; cuenta los amores y la muerte de un colonizador, Diego Sotomayor, y una indígena, Guanina. Fue recopilada por Cayetano Coll y Toste (1973) y por Jesús Tomé (1985).

Rodríguez Demorizi (1969) relata en la leyenda de "La Bella Catalina", la relación amorosa entre un colonizador, una taína, Anaibelca, y otro taíno, Guacanagarí; y las batallas entre los colonizadores y los indígenas. Una vez más el mestizaje y las luchas que le subyacen son ejes centrales de la tradición oral. Sostiene Rodríguez Demorizi que esta leyenda aparece en una crónica, aunque no cita su fuente.

Desde estas primeras crónicas hasta la formación de una literatura infantil netamente madura pasarán tres siglos, pero esto no implica un estancamiento total, porque desde el comienzo va germinando una fuente vital de esta literatura: el folclore. El **cuento folclórico** cumple un papel determinante en el desarrollo de la literatura infantil ya que no hay "... más que un paso entre los cuentos infantiles y los cuentos populares, y sus orígenes se confunden" (Montes, 1977, p.9).

En el folclore, los cuentos populares, (al igual que en la canción infantil, las nanas), la imaginación popular da vida a los personajes, a las historias, a los ritmos, a las estructuras que se recrean, más tarde, en los géneros literarios: cuentos, poesías y leyendas. A través del estudio del folclore podemos trazar a grandes rasgos nuestra personalidad; entender los arquetipos que nos describen y nos forman. Shultz de Mantovani, Ferro y Bosch (1968) sostienen que "... (los cuentos populares) lo son precisamente... porque han sobrevivido en la memoria de los pueblos y pertenecen, sin más, a ese 'almario' universal donde se guardan las almas –arquetipos, personajes, caracteres– que en no otra cosa que en la literatura ha precipitado la historia y la experiencia humana" (p.57).

Algunos de los cuentos folclóricos latinoamericanos han sido vinculados con la tradición oral europea traída a América por los colonizadores (Álvarez, 1982). En la sociedad europea del siglo XVII, según Cresta de Leguizamón (1987), la interacción entre folclore y didactismo, "... genera un tipo de obra que, como las de Perrault en sus famosos cuentos, maneja un doble mensaje: atendiendo el retrato de la sociedad de su época (con símbolos y alegorías literarias muchas veces), destaca simultáneamente la conducta moralizante que privaba en este tipo de comunidad burguesa de las últimas décadas del siglo XVII" (p.35).

Críticos como Bravo Villasante (1972); Almendros (1972); Enzo Petrini (1963); Escarpit (1987) han planteado que esta literatura que antecede al siglo XIX, a la cual pertenecen los cuentos folclóricos, está caracterizada por sus intenciones didácticas y por estar cargada de adoctrinamiento moral; que estos cuentos no le dejan nada a la imaginación, siempre presentan una moraleja explícita. La narración lleva al lector hacia desenlaces donde se presentan lecciones "... compendios de parvas de enseñanzas y de rígido adoctrinamiento religioso y moral..." (Almendros, 1972, p.19). En el folclore

oral del Caribe hispánico, Juan Bobo es uno de los personajes más reconocido y, luego, incorporado en las antologías de literatura folclórica (Alegría, 1973; Cadilla de Martínez, 1941; Ramírez de Arellano, 1926; Ferré, 1981; García, 1975; Tavares, 1977). Incluso, los cuentos de Juan Bobo han sido traducidos (Belpré, 1962). Y para no apartarse de la conciencia colectiva, se han convertido en parte del refranero popular: "Estás más endilgá' que la puerca de Juan Bobo", alude al famoso cuento donde Juan viste y recarga a su puerca con las joyas de la mamá.

Juan Bobo, bien acuñado por su nombre, es un ser aparentemente sonso, cuyas acciones pueden resultar en catástrofes para él y/o los demás. Desde la perspectiva de la "literatura de amonestaciones", se puede concluir que los cuentos de Juan Bobo también caen bajo este género. El carácter moralizante de algunos de los relatos lleva la trama a un final donde Juan Bobo puede ser castigado o premiado, según las acciones de los personajes. Ferré (1981), en su adaptación de algunos de estos relatos o cuando usa este personaje para escribir cuentos originales, no se desvía de la lección moral como eje central de los cuentos. El relato "Juan Bobo y las señoritas del manto prieto", después de una serie de incidentes absurdos, termina con un mal entendido entre Juan y un juez, al cual Juan termina abofeteando.

Pero una relectura de algunos de los cuentos folclóricos del Caribe hispánico ilumina aspectos pasados por alto por las posturas que los enmarcan dentro de la "literatura de amonestaciones". Más que seguir este modelo, estos cuentos presentan situaciones y personajes que están ligados a la literatura picaresca, la que carece del didactismo moral de esa época. La picaresca se caracteriza porque el pícaro manifiesta "... la necesidad de sobrevivir gracias al ingenio aun cuando no se tengan riquezas ni se cuente con el poder" (Posada, 1983, p.3-4). Este uso del ingenio característico de la novela picaresca es presentado a través de tramas donde el razonamiento de los personajes puede ser acertado o equivocado ante un problema. A diferencia de la "literatura de amonestaciones", estos cuentos se caracterizan por situaciones y eventos donde se toman decisiones racionales aunque sus resultados sean desastrosos. Sus personajes no son seres totalmente pasivos como los de la "literatura de amonestaciones". Razonar requiere hacer uso de una serie de criterios y/o sistemas que ayuden en el proceso de toma de decisiones. Y estas decisiones están vinculadas con las condiciones históricas de los personajes. Esta relación entre razonar y la condición histórica en la tradición oral latinoamericana logra unos personajes, asuntos y ambientes que abordan y negocian situaciones e identidades particulares de esta realidad. Realidad marcada por el colonialismo, el mestizaje racial y cultural y su vínculo con las diferencias de clase e identidad.

La única similitud entre Juan Bobo y la literatura donde solamente hay una enseñanza moral, como son los proverbios, consiste en el castigo por obrar mal o el premio por obrar bien, que se encuentra en algunos de los cuentos. Y esta particularidad no es una constante en los cuentos de Juan Bobo; la única constante consiste en las peripecias de la trama, que vinculan a Juan Bobo con la literatura picaresca. El carácter esencial de Juan Bobo es su razonamiento y no la decisión moral o su condición de ser doblegado.

Razonar requiere hacer uso de una serie de criterios y/o sistemas que ayuden en el proceso de decidir. En el cuento, "Juan Bobo se queda sin comer" (García, 1975, p.1-4), el personaje tiene que sortear las razones por las cuales va a escoger, entre dos invitaciones a un banquete, aquella a la que le conviene ir primero. Su primer criterio consiste en asegurarse que va a comer dos veces. Una vez decidido esto, tiene que pesar las razones que lo van a llevar a escoger aquella casa donde debería ir primero. Por un lado, por razones afectivas, (pues quiere pasar más tiempo con su mamá), piensa en ir a la casa de su tío primero; por otro lado, por razones golosas, decide ir a casa de su mamá primero (porque sabe que allí va comer mejor). Desdichadamente, debido al carácter moralizante de este cuento, por pasar tanto tiempo decidiendo a dónde ir primero, el cuento culmina con Juan Bobo quedándose sin comer.

El razonamiento de Juan Bobo no es de carácter lineal; se encuentran otros elementos en juego. En el cuento "Juan Bobo y la Princesa Adivinadora" (Alegría, 1973, p.31-40), vinculado a través de alegorías a las diferencias de clase económica, Juan se vale de una artimaña para protegerse de una princesa.

Juan Bobo también se enfrenta a los problemas que le presenta el ambiente de la vida cam-

103

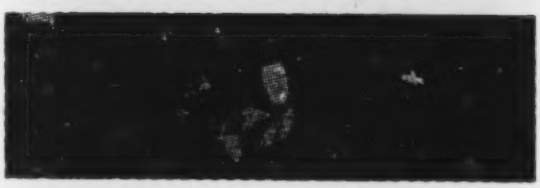
pesina criolla; cargado de significantes como son los productos agrícolas y la dieta caribeña: plátanos, yautías. Significantes que apelan al sentido de pertenencia y comunidad tan importantes en la formación y aprecio de la identidad. Escoger entre tres lechones, y una vez hecha esta decisión, ingeniárselas para alcanzar un racimo de plátanos es un conflicto concreto al cual debe enfrentarse en "El lecho asado de Juan Bobo" (García, 1975, p.5-7).

Aunque pueda resultar trillado y obvio, es necesario sostener que la literatura infantil y la identidad responden a conjugaciones interiores y a condiciones históricas; y que esas conjugaciones y condiciones cambian y, por lo tanto, esa literatura y la identidad se transforman. En los años '60 ocurre un cambio en la literatura infantil; aparecen corrientes que suponen una visión nueva, totalmente distinta, de la idea tradicional de la literatura infantil (Gago, 1982, p.10). Vinculados con estas corrientes, se encuentran también otros movimientos de emancipación ligados a la formación de la identidad: pluralismo político, cultural, sexismo y asuntos de género sexual, antirracismo y tolerancia de las diferencias.

El Programa de la Mujer del Centro Dominicano de Estudios de la Educación organizó un concurso de cuentos infantiles debido a que, "La literatura infantil distribuida en la República Dominicana posee consecuentemente un carácter sexista y racionalmente discriminatorio; canciones y cuentos promueven un arquetipo cultural de niños rubios, muy blancos y rosados, distintos de la composición racial del país... una literatura paralizada en el medioevo o ambientada en estereotipos del bien y el mal, donde los malos y los buenos no dejan lugar para la afirmación de la imaginación y creatividad infantil" (CDEE, 1988, p.5).

En uno de los cuentos ganadores, "Tar", escrito por Iván Rodríguez (CEDEE, 1988, p.15-21), los personajes principales son heroínas. Un relato con carácter esencialmente surrealista cuenta cómo una comunidad de fabricadoras de nubes, cuyo trabajo artesanal consiste en recoger las aguas, guardarlas en cubos de cristal, preparar las gotas de rocío con rayos de sol y preparar las nubes, logra devolver la palabra guerra a la enciclopedia. Un día, de una enciclopedia de historia se escapó la palabra guerra, y después de varios incidentes, Tar, una de las fabricadoras, con una flor, logra empequeñecerla hasta guardarla en una gota de rocío y llevarla de vuelta a la enciclopedia.

García Ramis (1983) recoge una serie de ensayos donde retrata las vidas de distintas mujeres. Incluye personajes conocidos de la historia y letras puertorriqueñas como lo son Mariana



BEST COPY AVAILABLE

Bracetti, Julia de Burgos; líderes feministas como Ana Roque de Duprey y mujeres de la vida popular como una vendedora de refrescos hechos en casa, Doña Toña. Esta colección responde a una necesidad y a una demanda: que la historia incluya a la mujer criolla y a la gente del pueblo.

Aquellos que han experimentado en la sociedad latinoamericana el peso, importancia e interdependencia de apellido, color y clase como determinantes de la identidad en ciertos segmentos de dicha sociedad, pueden disfrutar del relato "Pulgas, el perro de José Luis", escrito por Robles Moguel (1990). A través de una trama sencilla, presenta un problema: la función del nombre en cuanto a que describe, categoriza. La autora vincula cómo conciben los niños el nombre y su función con uno de los problemas lingüísticos que se plantean los estudiantes: la comprensión de lo que es una palabra.

La identidad no sólo se recrea a través de asuntos nacionales, sentimientos, actitudes o luchas de clases, sino evocando el ambiente en contextos geográficos específicos. En alusión a la obra de Feliciano Mendoza, dice Isabel Freire de Matos (1987), "se respira en ella el ambiente de isla tropical..." (p.85). No es el Caribe un mar de colonizadores y piratas europeos, es un mar indiecito, en el poema "Canción del Mar Caribe" (Feliciano Mendoza, 1981, p.33).

En el poema, "Un son para niños antillanos", Guillén (1986) pasea a los lectores por el mar Caribe, un paseo imaginario por el llamado el mar de las Antillas; paseando, y no colonizando.

"De la Habana a Portobelo,
de Jamaica a Trinidad,
pasan islas, islas, islas,
muchas islas, siempre más" (p.5).

Reducir la relación texto e identidad a la palabra y su significado le restaría importancia a una particularidad esencial de la literatura infantil: la magia de la voz. Y esa magia de la voz que sirve para abordar temas que reafirman la identidad o la pellizcan para que se transforme, no se encuentra solamente en la maldad de la madrastra en Blanca Nieves, con su "espejito, espejito quién es la más hermosa...", ni solamente en la nana que nos pone a dormir con "este niño quiere dormir en cuna, su padre es carpintero, que le haga una". Se encuentra entrelazada en el uso de la melodía de una nana y la evocación del ambiente, en los versos de Feliciano Mendoza (1981)

"Vientecito del mar,
viento marero,
a jugar con mi niño,
vente ligero,
vente ligero" (p.10).

También se encuentra la relación texto, magia de la voz e identidad en el español caribeño cuando los versos de Palés Matos (1974) encaminan a los lectores por la calle antillana, acompañados por "Tembandumba de la Quimbamba... con meneos cachondos que el congo cuaja, congo y maraca" (p.69), de la poesía "Majestad Negra", originalmente no escrita para niños pero que algunos de ellos se la han apropiado.

Todo este entrelazamiento de la magia de la voz y la identidad, a través de los ritmos antillanos, lenguaje popular, nanas, canciones de ronda, jerigonzas, retahilas, trabalenguas, resulta de la observación minuciosa del mundo infantil, porque de este mundo se nutre y a este mundo le sirve. El uso de todas estas particularidades de la tradición oral las saca de lo estrictamente decorativo o lúdico para ponerlas en un plano donde entran en juego con la temática, convirtiéndose en forma y contenido a la vez, ayudando a conjugar y construir.

Y hablando de ritmos y magia de la voz, Martí (1972) con la ternura de una canción de cuna, cuenta una historia muy tierna en su poema "Los zapaticos de Rosa" (p.157-162). Aunque Almendros (1972) sugiere que Martí decide contar esta anécdota en verso porque los elementos del paisaje: el sol, la playa, el colorido, el mar de espuma, inclinan a la expresión poética; se puede establecer que, además de lo anterior, las nanas de la tradición oral caribeña se encontraban rondando las sensibilidades del poeta, juntamente con la relación que existe entre asunto, género literario y el gusto de la época. Algo así como aquellas que cantan, "ay turulete, ay turulete, que el que no tiene vaca no mama leche".

Referencias bibliográficas

Alegría, R. (1973) **Cuentos folclóricos de Puerto Rico**. San Juan, Puerto Rico: Colección de Estudios Puertorriqueños.

Anderson Imbert, E. y E. Florit (1966) **Literatura Hispanoamericana**. N.Y.: Holt Rinehart and Winston.

Almendros, H. (1972) **A propósito de la Edad de Oro**. La Habana, Cuba: Instituto del Libro.

Bravo Villasante, Carmen (1972) **Historia de la Literatura Infantil Española**. Madrid: Doncel.

Bravo Villasante, Carmen (1973) **Antología de la Literatura Infantil Española**. Madrid: Doncel.

Belpre, P. (1962) **Juan Bobo and the Queen's Necklace; a Puerto Rican Folktale**. Nueva York: F. Warne.

Cadilla de Martínez, M. (1941) **Raíces de la Tierra**. Arecibo, Puerto Rico: Tipografía Hernández.

Centro Dominicano de Estudios de la Educación (1988) **Queremos cuentos nuevos**. Santo Domingo, República Dominicana: CEDEE.

Coll y Toste, Cayetano (1973) **Leyendas puertorriqueñas**. México: Editorial Orión.

Cresta de Leguizamón, María Luisa (1987) "La larga historia del didactismo en la literatura infantil." **Lectura y Vida**, Año 8, 4.

Feliciano Mendoza, Esther (1981) **Ronda del mar**. San Juan, Puerto Rico: Instituto de Cultura Puertorriqueña.

Ferré, R. (1981) **Los cuentos de Juan Bobo**. San Juan, Puerto Rico: Ediciones Huracán.

Freire de Matos, I. (1979) **La Brujita Encantada y otros cuentos**. San Juan, Puerto Rico: Instituto de Cultura Puertorriqueño.

Gago, R. et al. (1982) **Literatura Infantil**. Madrid: Acción Educativa.

García, M. (1975) **Los cuentos de Juan Bobo**. N.Y.: CANBEE.

García Ramis, M. (1983) **Yo misma fui mi ruta**. San Juan: Centro de Investigaciones Sociales.

Guillén, Nicolás (1986) **Por el mar de las Antillas**. Madrid: Logue Ediciones.

Hostos, E. M. (1988) **En barco de papel**. San Juan, Puerto Rico: Comité del Sesquicentenario, 1988.

Martí, J. (1972) **La Edad de Oro**. Buenos Aires: Editorial Nueva Senda.

Montes, G. (comp.) (1977) **El cuento infantil**. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.

Palés Matos, L. (1974) **Tuntún de Pasa y Grifería**. San Juan, Puerto Rico: Biblioteca de autores puertorriqueños.

Petrini, E. (1963) **Estudio crítico de la literatura juvenil**. Madrid: Ediciones Ialp.

Piñeiro de Rivera, F. e I. de Matos Freire (1983) **Literatura infantil caribeña**. San Juan, Puerto Rico: Boriken.

Piñeiro de Rivera, F. (1987) **Un siglo de literatura infantil puertorriqueña**. Río Piedras, Puerto Rico: Editorial de la UPR.

Posada, M. C. (ed.) (1983) **Cuentos picarescos para niños de América Latina**. Colombia: Coedición Latinoamericana - Editorial Norma.

Rama, A. (1985) **Transculturación narrativa en América Latina**. México: Siglo XXI, Editores.

Ramírez de Arellano, R. W. (1926) **Folklore portorriqueño**. Madrid: Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas.

Rivera de Álvarez, J. (1982) **Antología general de la literatura puertorriqueña**. Madrid: Partenón.

Robleda Moguel, M. (1990) **Pulgas, el perro de José Luis**. México: Sistemas Técnicos de Edición.

Rodríguez Demorizi, E. (1969) **Tradiciones y cuentos dominicanos**. Santo Domingo: Julio D. Portigo Editores.

Schultz de Mantovani, F.; B. Ferro y L.P. de Bosch (1968) **Repertorio de lecturas para niños y adolescentes**. Buenos Aires: Troquel.

Tavares, J. T. (1977) **Juan Bobo y otros cuentos folklóricos dominicanos**. Santo Domingo: Editora de Santo Domingo S.A.

Tomé, J. (1985) **Mitos y leyendas de Puerto Rico**. Santo Domingo: Ediciones Huracán.

Este trabajo fue presentado en abril de 1997 y aceptado en agosto de 1997.

La construcción de la mirada individual: experiencia de un taller de lectura y escritura en el Gran Buenos Aires

CAROLINA ESPINOSA

La autora es bibliotecóloga egresada de la Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia. Actualmente ejerce su profesión en La Plata, Provincia de Buenos Aires, Argentina.

El taller de lectura y escritura surgió a pedido de gente de la Sociedad de Fomento "La primavera", asociación perteneciente a un barrio carenciado de Berazategui. Este lugar era visitado cada viernes por el bibliomóvil del programa de extensión de la Biblioteca Popular Mariano Moreno de Bernal, institución en la que trabajaba en ese entonces. El taller transcurrió entre junio y diciembre del año 1996.

Inicialmente se hizo la convocatoria al taller y éste comenzó con un grupo que no podía ser más hetereogéneo: chicos entre 7 y 20 años; algunos de ellos leían y escribían con cierta competencia, otros no lo hacían; algunos presentaban notables problemas en su lecto-escritura; otros leían pero no se animaban a escribir... ante este panorama, el taller fue planteado sin restricciones de edad, grado de instrucción, ni nivel de lectura o escritura, fue concebido como un espacio de participación libre y gratuita.

Todos los chicos vivían en el barrio, todos eran de clase social baja y asistían sin excepción a la escuela. Eran chicos típicos del llamado conurbano bonaerense. No se indagó sobre la relación previa que tuvieran con la lectura, la escritura, o el contacto con los libros o la literatura y qué tan gratas, intensas o problemáticas serían estas relaciones en sus prácticas.

Durante cada sesión se realizaba la siguiente metodología de trabajo: en la primera parte se leía el texto elegido (uno distinto cada vez), luego los chicos escribían basándose en una consigna dada por la coordinadora (acorde al texto), procedimiento que facilitaba la introducción a la escritura y que atenuaba el clásico terror ante la hoja en blanco y ante los inevitables interrogantes: ¿sobre qué escribo?, ¿qué pongo?

En las dos primeras reuniones se hicieron ejercicios de relajación seguidos del trabajo bajo consigna. En la tercera sesión se comenzó con la narración de cuentos maravillosos, luego el ejercicio de escritura relacio-

nado con el relato, siempre bajo distintas consignas. Se realizaron dos sesiones con poesía, pero se decidió utilizar solo textos de narrativa, para delimitar la línea de trabajo. La lectura de los mitos griegos de la colección del Centro Editor de América Latina, en versión de Graciela Montes, suscitó tanto entusiasmo que se leyó la serie completa.

En algunas ocasiones se trataba de ejercitar la oralidad, pero costaba, estos chicos eran bastante tímidos y se sentían más cómodos escribiendo. Siempre, al final de la sesión se leían las producciones, aunque rara vez lo hacían ellos mismos, porque sentían vergüenza por no leer bien, o de sus propias creaciones. Sin embargo, siempre escuchaban la lectura de los textos –propios y ajenos– curiosos, atentos, nerviosos y divertidos.

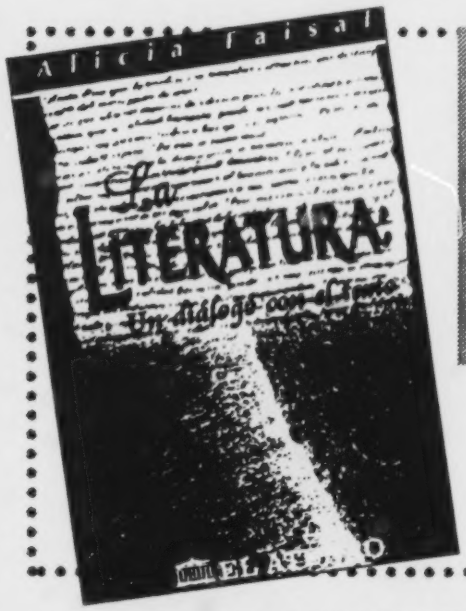
En una etapa intermedia del taller se comenzó a hacer préstamo a domicilio de los materiales leídos durante las reuniones. Esto dio muy buen resultado porque posibilitaba la lectura posterior de los relatos al ritmo individual de cada chico; además, los textos se rotaron por completo entre los participantes.

Durante el taller no se hacía especial énfasis en la revisión de los textos para corregir problemas de gramática, sintaxis u ortografía. Los chicos preguntaban sobre la ortografía correcta de algunas palabras mientras escribían sus producciones y en el momento de la lectura de los textos por parte de la coordinadora se hacían evidentes estos problemas y se corregían, aunque no sobre el papel. Esto hubiera sido conveniente para que fueran incorporando las estructuras formales de la lengua escrita.

Algunos niños nunca escribieron, solo hacían dibujos. Ellos no recibieron una atención diferenciada en ese entonces, por falta de conocimiento por parte de la coordinación sobre cómo tratar estos casos. Pensando sobre esta falencia, hoy se podrían ofrecer algunas soluciones.

Con la intención de enmarcar esta experiencia de trabajo dentro de algunos sustentos teóricos, se plantea que estudios sobre los primeros contactos con la literatura destacan la importancia que tiene la narración de cuentos maravillosos en el mundo psíquico e inconsciente de los niños –teoría desarrollada por Bettelheim en sus trabajos– y bastante difundida y conocida. Investigaciones posteriores destacan la importancia de escuchar cuentos maravillosos para estructurar y concretar en los niños la llamada **competencia narrativa** entendida como una competencia ficcional, que consiste en la "capacidad de transposición, por medio del lenguaje, del mundo real a los mundos alternativos" (Fonseca, 1991, citada por Vasconcelos, 1996).

Otro especialista, Weinrich, sostiene que la mejor iniciación a este uso específico del lenguaje se hace a través justamente de la narración de cuentos maravillosos. Estos cuentos "permiten desincrustar el pensamiento del mundo concreto y real, promoviendo la liberación efectiva de las coordenadas enunciativas, el esbozo de la abstracción y la participación en mundos posibles generados por el poder de la



NOVEDAD

LA LITERATURA:
un DIALOGO con el TEXTO

Marco teórico, estrategias de interpretación textual y actividades para la enseñanza de literatura en el tercer ciclo de la EGB y en la Educación Polimodal

ALICIA FAISAL

LIBRERIA-EDITORIAL
EL ATENEO

BEST COPY AVAILABLE

palabra" (Weinrich, 1973, citado por Vasconcelos, 1996). Wells (citado por Vasconcelos, 1996) corrobora la importancia de escuchar historias y de explorar los mundos creados a través del lenguaje de los textos, como prácticas óptimas para ayudar al chico a descubrir el poder del lenguaje y el control personal que él pueda tener de este poder.

En el taller, cuando los chicos además de escuchar las narraciones (estimulando y desarrollando sus respectivas competencias narrativas), escribían sus propias historias, descubrían el uso de las palabras para crear mundos (concepto citado por Vasconcelos, 1996), los propios y comunicarlos a los demás.

Bruner habla de dos modos naturales de pensar humano: uno es el paradigmático o lógico-científico y el otro es el narrativo; el narrativo "se ocupa de la intención y la acción humanas... y de las vicisitudes que marcan su curso..." (Bruner, 1985, citado por Fitzgerald, 1992). Este era el pensamiento ejercitado dentro del taller, el pensamiento narrativo sobre el cual se construye la subjetividad.

Fitzgerald (1992) sostiene que el pensar y el saber que se dan en o a través de los relatos expresan fundamentalmente el rostro emotivo, afectivo y visceral del ser humano; así las narraciones existen porque tenemos emociones y sentimientos los cuales necesitan ser experimentados y ordenados. Como consecuencia, la narración satisface al individuo porque cumple con estas necesidades. A medida que los chicos avanzaban en la tarea de la escritura, se comenzó a percibir, que además de ser capaces de escribir textos de sus propias inventivas, textos expresivos o literarios, creaban historias. Estas historias no solo reflejaban sus sentimientos y emociones, sino proponían una resolución a los conflictos planteados en los relatos, desde una mirada personal, desde una perspectiva individual y expresándose con voz propia.

En esto consistía el enganche de los chicos con el trabajo en el taller: Era un espacio para expresar y organizar las distintas subjetividades e incursionar en la lectura y en la escritura expresiva desde distintos lugares, desde distintas miradas, o sea desde la llamada intersubjetividad (Falbo, com. pers., 1997).

Fitzgerald comenta, además, que la investigación sobre lectura y escritura de relatos se ha ocupado fundamentalmente de aspectos que no tienen que ver con la 'sensación' de los relatos... "no hay investigación que toque el corazón de la exquisitez de los relatos" (Fitzgerald, 1992). Bruner afirma a este respecto que los investigadores se han dedicado a estudiar los relatos y no a los narradores; además, generalmente han usado el pensamiento científico-lógico para investigar a su opuesto, el pensamiento narrativo (Bruner, citado por Fitzgerald, 1992).

En este trabajo se pretende transmitir la sensación que producía todo el proceso de desarrollo del taller, lo que motivó el contar esta experiencia. Poco a poco, con mucho esfuerzo, en el transcurso de cada reunión, los niños se iban involucrando profundamente con los relatos leídos y pasaban con auténtico entusiasmo, con urgencia, a componer sus propios relatos. Y en esta dinámica de constante ejercicio con el lenguaje, los chicos se apropiaban de éste y se tenían más a sí mismos.

En los cuentos se sentía el alma de cada uno de los chicos, su voz íntima, su recinto de ficción y se apreciaba que se estaban formando lectores distintos, lectores que estaban comprendiendo la esencia de lo literario, en tanto lectores de sus propios textos, de los textos de sus compañeros y de los textos presentes en los libros. Se estaban formando lectores reales, activos y creativos (Falbo, 1997).

En una de las últimas reuniones, como ejercicio posterior a la lectura de un cuento maravilloso contemporáneo, la consigna consistió en que escribieran un cuento de su propia inspiración. Como trabajo final del taller se elaboró un libro artesanal armado con textos que los chicos eligieron entre todos sus trabajos del año.

A la hora de pasar en limpio los textos para el libro artesanal, se consultó como preferían que estuviera impreso: con su propia caligrafía o con letra de computadora; eligieron la computadora. Se hizo una edición de los textos tratando de corregir los problemas gramaticales, sintácticos y ortográficos más notables (los textos presentados conservan algunos), pero se trató siempre de respetar el sentido y la estructura original de los relatos.

Los narradores: Elizabeth de 11 años, simpática, extrovertida y atenta; Hernán de 7 años, quien dibujaba precioso y hacía sus primeros intentos de escritura formal; Carla de 12 años entusiasta, activa, cariñosa y dedicada; Caro-

lina de 12 años quien iba y venía, pero se mostraba interesada; Laura de 14 años que se enganchó avanzado el taller y a quien se le dificultaba bastante la tarea de escribir; Ana de 8 años alocada, dispersa, muy imaginativa y curiosa; Verónica, la mayor de todos, una chica dulce, tranquila y sensible de 20 años, con destacadas cualidades literarias; Analía amiga del alma de Vero, 15 años, muy seria, callada y trabajadora; Ernesto de 13 años muy prolijo en la forma de su escritura; Cristian un chico de 11 años que nunca escribió (porque no podía hacerlo, no se lo presionó y no se manejó su caso de manera diferenciada), pero nunca faltó al taller y además dibujaba muy bien, reemplazando un lenguaje por otro. Otros chicos asistieron pero por alguna razón dejaron de hacerlo o lo hicieron parcialmente.

Los relatos: se eligieron cuatro de los relatos preferidos por los chicos, incluidos en el libro artesanal.

Elizabeth Maza, 11 años
(cuento final)

Había una vez una princesa gitana llamada Dolinda que estaba destinada a casarse con el jefe de los gitanos llamado Randu. Dolinda no quería a Randu, pero ella como princesa debía seguir las leyes de su pueblo. La madre de Dolinda murió cuando la estaba dando a luz a ella; Dolinda fue criada por su abuela que se llamaba Kassandra. Dolinda viajaba con un circo. Ella era la estrella del circo, bailaba y con su baile deslumbraba a la gente. Un día en un pueblo que era el más pequeño de todos por los que había ido, Dolinda se enamoró de una de las personas del públicos. El también se enamoró de ella, se quedó deslumbrado con su belleza.

Randu se enteró y se puso como loco, retó a un duelo a ese hombre llamado Daniel. Daniel aceptó ese duelo, el que perdía o se moría, se iría y dejaría a el otro con Dolinda.

Randu murió en el duelo. Daniel se quedó con Dolinda, ella fue contra las leyes pero vivió feliz. Si se hubiera casado con Randu no hubiera sido feliz. **Fin**

Analía Torres, 15 años
(cuento final)

Un día estaban Manza y Pepe hablando lógicamente de fútbol en la canchita de la vuelta, cuando de pronto el tema del fútbol se acabó. Entonces Pepe le dice a Manza: -A vos, ¿quién te gusta del salón? y Manza no le contestó...– ¿y?... ¿quién te gusta, che? – Si yo te digo, ¿no te vas a enojar? – No... ¿por? -Me gusta tu hermana Yanina (Yanina solo de siete años)... – ¡¿Qué?!... ¡¡mi hermana?!, no puede ser... vos mi mejor amigo me hacés esto...– ¿Qué te hice?... sólo me gusta tu hermana.

Desde ese día Pepe sólo lo invitó a jugar, o a la canchita; de su casa ni hablar. Entonces como Manza se dio cuenta que lo hacía para que no viera a su hermana, pensó toda una tarde hasta que se le ocurrió un plan. Al otro día en el cole le dice a Pepe: -Che: ¿nos encontramos hoy en la estación para ir a jugar a la pelota en lo de mi tío?...– Ahh, si... -Yo no voy andá vos. – Si... Pepe se cansó de esperarlo y se fue a la cancha solo.

Manza se fue a comprar una rosa para Yanina. Como sabía que el papá estaba en el kiosco y su mamá trabajando y su hermano en la cancha, fue y tocó el timbre... él esperaba ansioso verla. Ella abrió la puerta y le dijo: –Vos...¿no tendrías que estar jugando con mi hermano? – Sí, pero no fué, falté para traerte esto a vos... le mostró la rosa que le compró... (para comprar esa rosa estuvo ahorrando dos semanas)... Yani muy sorprendida le dijo gracias...y él con los cachetes colorados y su único diente de conejo le sonrió (una risa de oreja a oreja...). El le dijo: –También te hice esto... (un corazón que decía: Manza y Yani). Como él tenía solo siete años, no le salió muy bien el corazón. Cuando ésto ya parecía una novela y faltaba el beso final, Yani decide darle un beso en el cachete... chau... Manza se quedó paralizado... ¡Va todo muy bien!...

Hasta que apareció su amigo Pepe, la mamá doña Ana, don Julio y los tres con algo en la mano: Pepe, la pelota; Ana, la cartera y Julio, una bolsa de caramelos... todos tras Manza, hasta que de pronto Manza cae y se raspa las rodillas y tuvo que quedarse en cama dos semanas.

Después de eso, todo fue normal. Solo lo castigaron con esto: no vas a jugar a la pelota por dos meses. Un consejo para Manza: que la próxima vez tenga más cuidado para darle su amor a una chica... Pepe y Manza siguieron amigos por siempre y esto ya es historia.

BEST COPY AVAILABLE

Ana González, 8 años
(cuento final de la autora, inspirado en la lectura de "La princesa y el pirata")

Una vez en un castillo vivía una princesa que deseaba un príncipe. Que el príncipe se casara con ella... fue a la casa de su padre y ella le empezó a contar todo a su padre, y el padre le dice: -Y...¿cómo es?, ¿es joven o viejo? y la princesa muy asustada le contestó: -Es un poco viejito y también es un príncipe. Y el papá le dice: ¿es pobre o rico? -Es pobre papá... -Y... ¡entonces no te casarás con ese maldito pobre!... y al día siguiente ella decidió irse con su bello príncipe y casarse y pasaron los años y el padre había muerto y después del casamiento la princesa y el príncipe fueron felices y ricos. Fin

Verónica Mesa, 20 años
(relato inspirado en el dios griego Eros)

Eros o sea Cupido era muy travieso pero buena persona, inteligente, y sabía elegir muy bien a sus parejas. Físicamente era de estatura media ni gordo ni flaco, su cabello castaño claro un poquitín largo, lacio, suave como la brisa del amanecer.

Una vez en uno de sus viajes Eros conoció a una hermosa muchacha y por primera vez se enamoró... se enamoró de ella: pensó en darle un flechazo para enamorarla pero se dió cuenta que no era la mejor manera y se puso en campaña para adueñarse de su corazón con sus propios encantos y no por sus flechas.

Un día que caminaba por el campo Eros oyó el llanto de una muchacha... se acercó para ver quién era la que lloraba tan amargamente... qué sorpresa se llevo al ver que era su amada; le preguntó cúal era su pena y ella entre lágrimas le contó su historia.

Estaba enamorada del hijo del rey pero él no le correspondía pues ella era la hija de su madrastra y él la odiaba. Y como ella era de su sangre no podía ni verla. A Eros le rompió el corazón el llanto de su amada y sacrificándose, planeó un encuentro entre el hijo del rey y Rita (así se llamaba ella). Al ver que estaban juntos disparó una de sus flechas le dió en el medio del corazón al hijo del rey y él se enamoró perdidamente de Rita.

Eros no se quedó para la boda pero, aunque había perdido a su amada, era feliz al saber que ella encontró su felicidad...

Este trabajo fue presentado como ponencia en el V Congreso Internacional de Literatura Infantil y Juvenil, agosto de 1997, Villa Giardino, Córdoba, Argentina.

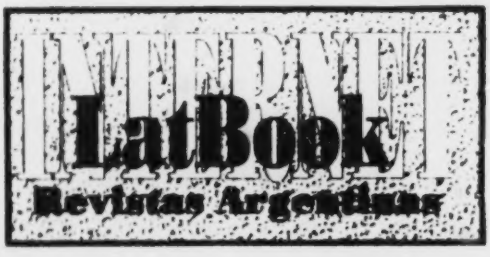
Referencias bibliográficas

Falbo, G. (comunicación personal) (1997) "Taller de escritura". Cátedra de Didáctica. Universidad Nacional de La Plata.

Fitzgerald, J. (1992) "Leer y escribir cuentos." En J. Irwin y M.A. Doyle (comp.) **Conexiones entre lectura y escritura: aprendiendo de la investigación**. Buenos Aires: Aique.

Vasconcelos Magalhaes, M.L. (1996) "Los primeros encuentros con la literatura." **Lectura y Vida**, Año XVII, Nº **2**.

Este artículo fue presentado a ***Lectura y Vida*** *en septiembre de 1997 y aprobado en noviembre del mismo año.*



Revista LECTURA Y VIDA
incluye los sumarios de sus ediciones en la base de datos Latbook (libros y revistas)

Disponible en INTERNET en la siguiente dirección:

http://www.latbook.com.ar

BEST COPY AVAILABLE

Libros y Revistas

Agradecemos el envío de estas publicaciones

Libros

La educación y la crisis de la modernidad.
Luis Duch
Paidós Educador
Buenos Aires, 1998
142 páginas

No todo da igual. Conversaciones sobre ética con Cristian
María Alicia Brunero
Aique Grupo Editor
Buenos Aires, 1998
212 páginas

Política Educacional. Fundamentos y dimensiones.
Fernando Martínez Paz
Academia Nacional de Educación,
Serie Estudios
Buenos Aires, 1998
85 páginas

La convivencia en la escuela: un hecho, una construcción.
Norberto Daniel Ianni
Elena Pérez
Paidós, Grupos e Instituciones
Buenos Aires, 1998
197 páginas

Una historia sin fin. Crear y recrear texto.
Gabriela Ynclán (comp.)
Fundación SNTE para la cultura del maestro mexicano a.c.
México 1997
332 páginas

De la asignatura de castellano al área del lenguaje. Lengua castellana y comunicación en la educación media.
Felipe Alliende y Mabel Condemarín
Dolmen Estudio
Santiago de Chile, 1997
244 páginas

El libro de texto en la escuela. Tomo I: El texto y los actores sociales de la Educación.
Graciela María Carbone
Luis María Rodríguez
Universidad Nacional de Luján
Departamento de Educación
Luján, Argentina, 1997
114 páginas

Teaching Phonics Today. A primer for Educators.
Dorothy S. Strickland
International Reading Association
Estados Unidos, 1998
108 páginas

Libros escolares

Lengua 6 E.G.B.
Varios autores
Aique Grupo Editor
Buenos Aires, 1998
220 páginas

Ciencias Sociales 6° E.G.B. Formación ética y ciudadana
Varios autores
Aique Grupo Editor
Buenos Aires, 1997
208 páginas

Revistas

Infancia y Aprendizaje
N° 79, 1997
Fundación Infancia y Aprendizaje
Barcelona, España

Movimiento Pedagógico
Año V, N° 15, noviembre de 1997
Fe y Alegría - Centro de Formación "Padre Joaquín"
Venezuela

Plar iuc
Año 15, N° 22, enero de 1998
Universidad de Carabobo
Valencia, Venezuela

The Reading Teacher
Vol. 51, N° 5, February 1998
Vol. 51, N° 6, March 1998
Vol. 51, N° 7, April 1998
International Reading Association

Journal of Adolescent & Adult Literacy
Vol. 41, N° 5, February 1998
Vol. 41, N° 6, March 1998
Vol. 41, N° 7, April 1998
International Reading Association

Reading Research Quarterly
Volumen 33, N° 1, Jan/Feb/Mar 1998
International Reading Association

Letras de Hoje
Vol. 32- n° 110 - Dezembro de 1997
Pontificia Universidade Católica do Rio Grande do Sul,
Centro de Estudos da Lingua Portuguesa
Porto Alegre, Brasil

BEST COPY AVAILABLE

Libros recomendados para niños y adolescentes

Sección a cargo de la profesora María Luisa Cresta de Leguizamón

Los textos han sido seleccionados por María Luisa Cresta de Leguizamón, respetando la pluralidad temática como un principio regidor en la literatura infantil. La agrupación por edades responde a fines prácticos y no pretende fijar límites taxativos.

De 5 a 8 años

Kern, Sergio: **Mirar y ver**. Ilustraciones: Sergio Kern. Buenos Aires: Alfaguara, Colección infantil, 1997, 31 páginas.

◆ Los chicos de una escuela reciben la visita de un "señor" que escribe cuentos y también los dibuja. Una niña ciega relata el argumento, lo que aporta al texto un elemento muy interesante. (Cuento.)

Janosch: **Yo te curaré, dijo el pequeño oso**. Traducción: Regino García Badell. Buenos Aires: Alfaguara, 1988, 47 páginas.

◆ "La historia de cómo una vez el pequeño tigre estuvo enfermo" sería el subtítulo de la obrita. Es un relato ingenioso, divertido, donde los animales actúan con gracia, proponiendo escenas cómicas, tiernas y sorprendentes, atractivas para quienes las escuchan o las leen. (Cuento.)

De 7 a 10 años

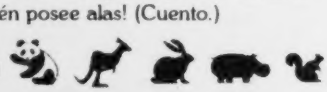
Aybar, María: **Los cuentos de María**. Ilustraciones: María Aybar. República Dominicana: Editorial Taller, s/f, 73 páginas.

◆ Esta destacada pintora ha escrito ocho cuentos de ambiente dominicano, con animales, plantas y personajes del lugar. Los temas son variados y atrayentes. La realidad y la imaginación conviven en ellos, en un atractivo espacio para la lectura infantil. (Cuentos.)

Le Guin, Úrsula: **El regreso de los alagatos**. Ilustraciones: S.D. Schindler. Traducción: Márgara Averbach. Buenos Aires: Sudamericana, Primera Sudamericana, 1977, 58 páginas.

◆ Es la historia de una familia de gatos, muy especiales, porque tienen alas. Están tristes porque su mamá se ha ido. Salen a buscarla, volando de aquí para allá. La encuentran, como también a una gatita que es hermana de ellos, ¡porque también posee alas! (Cuento.)

De 9 a 12 años



Balcells, Jacqueline y Ana María Güiraldes: **Querido fantasma**. Ilustraciones: Camila Quiroga. Santiago de Chile: Andrés Bello, 1995, 108 páginas.

◆ Doce relatos con intrigas policiales van acuciando el interés y la curiosidad del lector, a través de temas muy diversos. El libro trae, al final, la solución para cada caso. Impulsemos al lector para que proponga su propio final, antes de verificar el propuesto por las autoras.

García Lorca, Federico: **Mariposa al aire**. Selección y notas: Laura Devetach. Buenos Aires: Colihue, Colección Libros del malabarista, 1987, 76 páginas.

◆ Poemas elegidos para niños, del famoso autor español. Son variados en su temática; algunos son aptos para ser memorizados. Todos constituyen una excelente oportunidad para compenetrarse del maravilloso mundo de la poesía. (Poemas.)

De 11 a 14 años

Galván, Nélida: **Mitología mexicana para niños**. Ilustraciones: Alberto Flandes. México: Ed. Selector, 1996, 154 páginas.

◆ Este libro lleva un subtítulo: "Historias fantásticas de los pueblos prehispánicos". Es una recopilación de mitos y creencias, del pasado precolombino mexicano. El contenido reúne dioses, tradiciones, calendarios, ciudades, templos, guerreros y sacerdotes. Contados de manera amena, contribuyen al conocimiento de tradiciones imperdibles. (Relatos.)

Maupassant, Guy de: **¿Quién sabe?** Versión de Beatriz Melantoni. Ilustraciones de Mariano Grynberg. Buenos Aires: Libros del Quirquincho, 1996, 31 páginas.

◆ Dos relatos de un famoso autor francés (el otro se llama "El horla") presentan el transcurrir de hechos que sorprenden e intrigan, a través de personajes y sucesos, a veces misteriosos. Es un interesante dúo literario que invita fácilmente a su lectura. (Cuentos.)

Adolescentes y jóvenes

Gaarden, Jostein: **El misterio del solitario**. Traducción: Kirsti Baggesthun y Asunción Lorenzo. Ilustraciones: Pablo Alvarez de Toledo. Madrid: Siruela, 1996, 380 páginas.

◆ El protagonista, Hans Thomas (12 años) realiza un viaje tan extenso como interesante. Mezcla de realidad y fantasía, desemboca en preguntas ¿quiénes somos? ¿cómo enfrentar el destino? Los episodios de aventuras se mezclan con reflexiones más bien filosóficas. Un viaje real tiene, como paralelo, un viaje de la imaginación. (Novela.)

Muslip, Eduardo: **Hojas de la noche**. Buenos Aires: Colihue, Colección literaria, 1997, 125 páginas.

◆ Escrita en forma de diario, esta obra recorre la vida de un adolescente que, frente al cambio que le dicta su edad, reflexiona y propone novedades, que se ajustarían mejor a sus propios deseos. (Novela.)

PRIMER CONGRESO DEL CONSEJO GUADALAJARA DE LA ASOCIACIÓN INTERNACIONAL DE LECTURA

Del 9 al 11 de octubre de 1998 se realizará en Guadalajara, México, el **Primer Congreso del Consejo Guadalajara de la Asociación Internacional de Lectura**, bajo el lema "La alegría de leer y aprender".

El tema central del Congreso involucra tópicos variados que se relacionan con el gusto de leer y aprender, entre los cuales están los siguientes:

- Lectura recreativa
- Lectura y aprendizaje
- Lectura para alfabetizar
- Lectura y evaluación
- Lectura e investigación

Algunas de las conferencias del Congreso estarán a cargo de Kathleen Stumpf Jongsma (San Antonio, Texas), Margaret Hill (Universidad de Houston), Débora Llarena (Monterrey, México), Keith Pollete (Universidad de Texas en El Paso) María Elena Rodríguez (Lectura y Vida, Argentina), Ileana Seda (Universidad Nacional Autónoma de México), Irma Ramírez Ruedas (Universidad Pedagógica Nacional), etc.

Las formas de participación previstas son sesiones, talleres y exposiciones. El plazo para la presentación de ponencias se extendió hasta el **30 de junio de 1998**, fundamentalmente para asegurar la participación de nuestros lectores radicados fuera de México.

Junto con el programa académico, los organizadores han previsto la realización de exposiciones de libros, materiales didácticos y pinturas relativas a la lectura, encuentros con autores y atractivos tours turísticos a Chapala, Ajijic, Tlaquepaque y posiblemente a Tequila.

Informes e inscripción:
Consejo Guadalajara
Montevideo 3301
Fracc. Providencia
Guadalajara, Jalisco - México
Tel. 641-2100/6993
(ext. 33129, 33137, 33135)
Fax: 641-2100/6993 (ext. 33102)

44º CONVENCIÓN ANUAL DE LA ASOCIACIÓN INTERNACIONAL DE LECTURA: presentación de ponencias en español

Del 2 al 7 de mayo de 1999 tendrá lugar en San Diego, California, Estados Unidos, la próxima **Convención Anual de la Asociación Internacional de Lectura**, acerca del tema "Escribir el pasado-Leer el futuro". Los tópicos a tratar son los siguientes:

- Alfabetización y siglo XXI - Leer el futuro.
- Historia de la lectura - Escribir el pasado.
- La comprensión y el lector comprometido.
- Prevenir/corregir dificultades de lectura.
- Tecnología-La comunidad global.
- Literatura para todos los estudiantes.
- Repensar la evaluación.
- Conexiones entre el mundo laboral y la educación.
- Formación docente - Desarrollo profesional.
- Alfabetización temprana - Los comienzos del proceso.
- Alfabetización de adolescentes y adultos.

BEST COPY AVAILABLE

▲ Investigación y aplicación.

▲ Políticas y alfabetización.

▲ Otros.

Los tipos de sesiones previstas son: seminarios de un día, microtalleres, simposios (dos horas y cuarenta y cinco minutos; de tres a cinco ponentes), presentaciones (una hora, uno o dos ponentes), *posters* e informes de investigaciones.
La presentación de **trabajos en inglés** debe hacerse antes del **30 de junio de 1998**. Los formularios y toda otra información complementaria debe ser requerida **directamente** a la sede central de IRA.

Ponencias en español

Siguiendo con la práctica instaurada en los últimos años, nuevamente en el programa de la Convención se va a incluir una serie de sesiones en español, cuyo objetivo es crear un espacio para la reflexión y discusión sobre la enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura en esa lengua. Las personas interesadas en participar podrán hacerlo a través de la presentación de ponencias para ser expuestas en reuniones de media hora o de una hora (a elección), deben enviar una síntesis de su trabajo, de no más de 400 palabras, acompañada de la bibliografía básica y de sus datos personales (de ser posible, número de fax o E-mail para facilitar la comunicación), antes del **1° de setiembre de 1998** a

Mabel Condemarín
Ministerio de Educación
Avda Bernardo O'Higgins #1371
Santiago de Chile
Telfax (56-2) 696-6455.
E-mail:falliend@rdc.cl

PRIMER CONGRESO NACIONAL DE FRACASO ESCOLAR

Del 20 al 22 de agosto de 1998, la Facultad de Filosofía, Ciencias de la Educación y Humanidades de la Universidad de Morón, Provincia de Buenos Aires, llevará a cabo el **1er. Congreso Nacional de Fracaso Escolar.**

El Congreso tiene como objetivos generar un espacio de reflexión teórico-práctico, en el marco de las corrientes epistemológicas contemporáneas; posibilitar el intercambio interdisciplinario reflexivo y crítico e inaugurar espacios sucesivos que den lugar al intercambio profesional. Los temas generales a tratar son los siguientes:

- dislexia
- neurolingüística
- didáctica
- desarrollo y aprendizaje
- enfoques en la clínica y en la institución educativa
- teorías sistémica y gestáltica
- prevención del fracaso escolar

Se podrá participar con comunicaciones sobre temas libres y con *posters*. El plazo para la presentación de trabajos cierra el próximo 20 de junio.

Informes:
SAU Graduados, Cabildo 134, Piso 1
1708 Morón, Buenos Aires,
Argentina
Tel. 483-1023 int. 145/245
Fax: 627-8551

NUEVA COMISIÓN DIRECTIVA DE APELEC

Informamos que la **Asociación Peruana de Lectura (APELEC)**, filial de **IRA**, ha renovado su comisión directiva para el período 1998-2000:

Presidente: Irma Camargo de Ambia
Vicepresidente: Eduardo de la Cruz Yataco
Vicepresidente electo: Luis Guija Nichzawa
Secretaria registradora: Nancy del Carpio Delgado
Secretaria correspondiente: Violeta Méndez Gastelumendi
Tesorero: Angel Marín del Aguila
Pro-tesorero: Olinda Morales López

APELEC tiene su sede en Parque Hernán Velarde N° 93, Santa Beatriz, Lima 1, Perú.
Telefax: 433-1643;
433-2904;
433-2915.
E-mail: loresa@fyf.lima.net.pe.

117

CONGRESO INTERNACIONAL "RESPUESTAS EDUCATIVAS PARA ALUMNOS SUPERDOTADOS Y TALENTOSOS"

Del **8 al 11 de julio de 1998**, se realizará en Zaragoza, España, el **Congreso Internacional de "Respuestas educativas para alumnos superdotados y talentosos"**, organizado por la Asociación Aragonesa de Psicopedagogía y la Universidad de Zaragoza.

Este Congreso pretende aportar, para el tema convocante, los referentes más novedosos e investigaciones de punta sobre programas de enriquecimiento curricular, adaptaciones del curriculum, flexibilidad en los agrupamientos, actividades dentro y fuera del aula, programas de aceleración y respuestas sociofamiliares. En definitiva, estrategias concretas que puedan ayudar tanto al profesorado como a los padres en el proceso educativo de alumnos superdotados y/o talentosos.

El Congreso contará con la presencia de reconocidos conferenciantes internacionales, entre ellos: F. Gagné (Universidad de Alberta), Antoni Castelló y C. Genovard (Universidad Autónoma de Barcelona); Luz Pérez y J. Beltrán (Universidad Complutense de Madrid); Gloria Medrano (Universidad de Zaragoza); Ma. Dolores Prieto (Universidad de Murcia) y J.A. Alonso (Universidad de Valladolid).

Las personas interesadas en participar podrán hacerlo a través de posters, comunicaciones libres y talleres, cuyos resúmenes deberán ser presentados antes del 15 de mayo.

El Comité Científico juzgará y seleccionará los resúmenes y determinará la forma de presentación y publicación.

Informes e inscripción:

Asociación Aragonesa de Psicopedagogía
Plaza de Roma, F-1, 1º planta, oficina 5
50010 Zaragoza - España
Tel.: 976 531 567 y 976 320 000
Fax: 976 531 567
E-mail: aaps@encomix.es

ASOCIACIÓN INTERNACIONAL DE LECTURA
Organismo Consultor de Unesco

Presidente
Kathryn A. Ransom
Illinois State University
Springfield, Illinois

Presidenta electa
Carol Minnick Santa
School District #5
Kalispell, Montana

Vicepresidenta
Carmelita K. Williams
Norfolk, State University
Norfolk, Virginia

Director Ejecutivo
Alan E. Farstrup

Consejo Directivo

James V. Hoffman, The University of Texas-Austin
Austin, Texas
John W. Logan, Northbrook School District 27
Northbrook, Illinois
Lesley M. Morrow, Rutgers University
New Brunswick, New Jersey
Betsy M. Baker, Columbia Public Schools
Columbia, Missouri
Adria F. Klein, California State University
San Bernardino, California
Diane L. Larson, Owatonna Public Schools
Owatonna, Minnesota
Kathryn H. Au, University of Hawaii,
Honolulu, Hawaii
Patricia A. Edwards, Michigan State University
East Lansing, Michigan
Timothy Shanahan, University of Illinois at Chicago
Chicago, Illinois

premios

Premios y becas de la Asociación Internacional de Lectura

Todos los años, el programa de premios de la **Asociación Internacional de Lectura** distingue a profesionales de la educación que han contribuido en forma relevante al desarrollo de la alfabetización en el mundo, a personas que han prestado servicios excepcionales a la **IRA** y a los trabajos más destacados en las áreas de investigación, docencia, literatura infantil, cobertura y programación en los medios de comunicación.

La información sobre estos premios es difundida en todas las publicaciones periódicas de la **IRA**, incluida **Lectura y Vida** así como en su sitio en Internet: http://www.reading.org

Premios al servicio

El **Premio William S. Gray Citation of Merit** se otorga a aquellas personas cuya contribución al campo de la lectura haya sobresalido a nivel internacional. El **Premio Special Service** se otorga periódicamente a profesionales que hayan prestado un servicio notable y excepcional a la Asociación.

Las personas interesadas en proponer candidatos a estos premios deben solicitar los formularios apropiados a: Executive Office, IRA, PO.Box 8139, Newark, DE 19714-8139, USA, E-mail: exec@reading.org

Las solicitudes completas deben ser presentadas antes del 15 de octubre de 1998.

El **Premio Local Council Community Service** distingue a un consejo local de la **Asociación Internacional de Lectura** por su destacado servicio a la comunidad y a la alfabetización. También podrán postularse las filiales nacionales de países donde no haya consejos locales. Para mayor información, dirigirse por escrito a Professional Development Division, IRA, E-mail: smorton@reading.org

Las solicitudes completas deben ser enviadas antes del 15 de noviembre de 1998.

Premios a la investigación

Las personas interesadas en presentar trabajos de investigación deben dirigirse por escrito a: Research Division, IRA, PO.Box 8139, Newark, DE 19714-8139, USA; E-mail: research@reading.org para solicitar los formularios correspondientes y obtener información específica sobre los requisitos.

Estos premios son: **Premio Albert J. Harris**, **Premio Dina Feitelson Research**, **Premio Helen M. Robinson**, **Premio Outstanding Dissertation of the Year** y **Premio Reading/Literacy Research Fellowship**. Este último premio, de 1.000 dólares, es otorgado por la **Asociación Internacional de Lectura** a jóvenes investigadores del área de la lecto-escritura que prometen destacarse en el futuro y que residen y trabajan fuera de los Estados Unidos o Canadá. Los interesados deben haber obtenido un doctorado o título equivalente dentro de los últimos 5 años. Las solicitudes completas deben ser presentadas, en este caso, antes del 15 de octubre de 1998.

En relación con la investigación, la **IRA** ha establecido además otros premios y becas destinados únicamente a sus asociados, que consisten en diferentes sumas de dinero para llevar a cabo proyectos de investigación. Estos premios y becas son: **Premio Elva Knight Research, Jeanne S. Chall Research Fellowship, Nila Banton Smith Research Dissemination Support Grant** y **Teacher as Researcher Grant.** Las personas interesadas pueden solicitar más información a: Gail Keating, Projects Manager, Research Division, IRA, 800 Barksdale Road, PO.Box 8139, Newark, DE 19714-8139, USA. Tel. 800-336-READ, ext. 226. Fax: 302-731-1057. E-mail: research@reading. org

Premios a los docentes

Para obtener información específica sobre los requisitos y/o los formularios correspondientes, dirigirse a Executive Office, IRA, PO.Box 8139, Newark, DE 19714-8139, USA, E-mail: exec@reading.org

Las solicitudes completas deben ser presentadas antes del 15 de octubre de 1998.

Los premios destinados a destacar la labor de los docentes son: **Premio Arbuthnot, Premio Eleanor M. Johnson, Premio Nila Banton Smith, Premio Regie Routman Teacher Recognition** y **Premio Oustanding Teacher Educator in Reading.**

Premios a autores de libros para niños

Para obtener información específica sobre los requisitos y/o los formularios correspondientes, dirigirse a Executive Office, IRA, PO.Box 8139, Newark, DE 19714-8139, USA, E-mail: exec@reading.org

Estos premios son: **IRA Childrens Book Awards** y **Premio Paul A. Witty Short Story.**

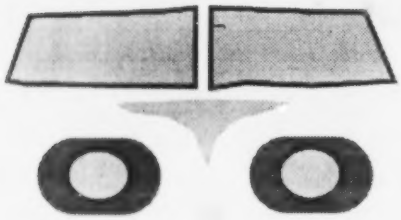
Premios a los medios de comunicación

Para obtener información específica sobre los requisitos y/o los formularios correspondientes, dirigirse a Public Information Office, IRA, PO.Box 8139, Newark, DE 19714-8139, USA, E-mail: pubinfo@reading.org.

Los premios correspondientes a esta categoría son: **Premio Broadcast Media for Television** y **Print Media Award,** que distinguen trabajos destacadas en información y programación televisiva por aire o cable y en medios gráficos (diarios, revistas, etc.), relacionados con la lectura y la alfabetización, el reconocimiento del valor de la lectura en la sociedad actual, o la promoción de la lectura como un hábito para toda la vida.

Presentaciones en otros idiomas

Todos los trabajos deberán presentarse dentro de los plazos indicados para cada premio. Si el comité de selección determina que un trabajo en otro idioma que no sea el inglés requiere un análisis más profundo, para el cual sería necesario contar con una traducción parcial o total del mismo, dicho trabajo será tomado en consideración para el año siguiente.



Costos de la suscripción

Cuota de afiliación individual para América Latina (excepto Argentina): U$S 23

Cuota de afiliación individual para la Argentina: $ 25

Cuota de afiliación institucional sólo para escuelas: U$S 50

Cuota de afiliación institucional para universidades, bibliotecas y otras instituciones: U$S 90

La afiliación anual a la **Asociación Internacional de Lectura** incluye **Lectura y Vida**, material informativo y descuentos en congresos y publicaciones.

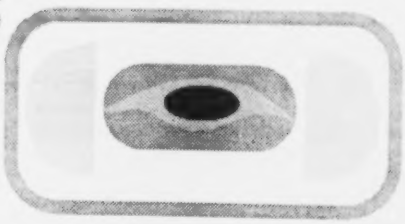
Formas de pago de la suscripción

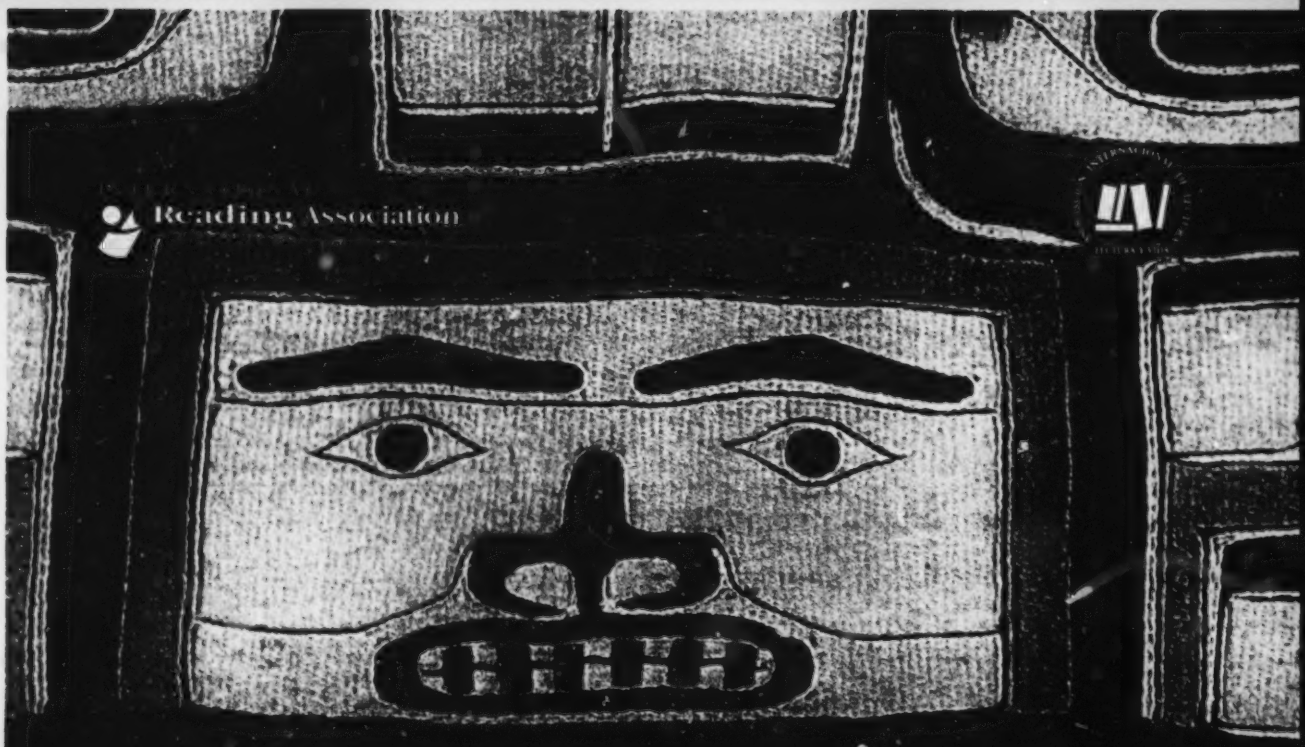
▲ **Exterior**: cheque o giro en dólares sobre un banco de los Estados Unidos a la orden de la **Asociación Internacional de Lectura**, enviado a la Redacción de **Lectura y Vida** en Buenos Aires, o a la sede central de **IRA**.
Recargo por correo vía aérea: U$S 10.

▲ **Argentina**: cheque o giro postal (no telegráfico) a la orden de la **Asociación Internacional de Lectura**, en pesos por $ 25, $ 50 o $ 90, según corresponda, enviado a la Redacción de **Lectura y Vida** en Buenos Aires.

Redacción de **Lectura y Vida**
Lavalle 2116, 8° B
(1051) Buenos Aires, Argentina
Telefax: 953-3211
Fax: (54-1) 951-7508
Horario: lunes a jueves de 12 a 18 hs.

Asociación Internacional de Lectura - IRA
800 Barksdale Road
P.O.Box 8139 Newark
Delaware 19714-8139
U.S.A.





Diversidad y continuidad en situaciones de escritura y revisión en el Jardín de Infantes – *María Claudia Molinari*

La evaluación de la escritura en el contexto escolar. Sus implicancias para la práctica pedagógica
Stella Serrano y Josefina Peña

Mezquital, Malintzi y Misión de Chichimecas: la conciencia del lenguaje en el desarrollo de la alfabetización bilingüe – *Norbert Francis*

Identidad latinoamericana en la literatura infantil del Caribe – *Gerardo Torres*

La construcción de la mirada individual: experiencia de un taller de lectura y escritura en el Gran Buenos Aires – *Carolina Espinosa*

Libros recomendados para niños y adolescentes
María Luisa Cresta de Leguizamón

BEST COPY AVAILABLE

Lavalle 2116 - 8
1051 Buenos Aires

lectura y vida

REVISTA LATINOAMERICANA DE LECTURA

ISSN 0325-8637

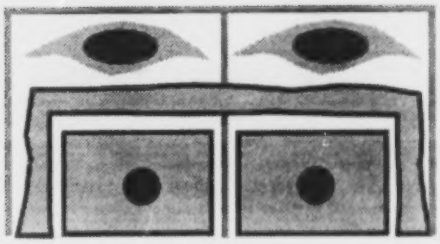
CODEN LYVIDG

AÑO 19

setiembre 1998

3

BEST COPY AVAILABLE



El analfabetismo, fenómeno social
profundamente arraigado, representa
la negación del derecho fundamental de aprender,
conocer y comunicarse.

Actualmente existen en el mundo
cerca de mil millones de adultos
que no saben leer ni escribir.

Cien millones de niños en edad escolar
no tienen sitio donde aprender y amenazan
con engrosar las filas de los adultos
analfabetos del siglo XXI.

Crear un mundo en el que todos puedan
alfabetizarse representa un tremendo reto.

Unesco

Aquí aceptamos el desafío y, desde este lugar,
luchamos por el cambio.

San Diego

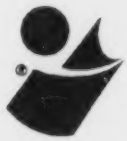
44° CONVENCIÓN ANUAL

Asociación Internacional de Lectura

ESCRIBIR el pasado
LEER el futuro

2 al 7 de mayo de 1999

San Diego, California
Estados Unidos



Informes e inscripción

Program Committee
International Reading Association
800 Barksdale Road, PO Box 8139
Newark, DE 19714-8139, USA

lectura y vida

Revista Latinoamericana de Lectura
Año XIX - Número 3 - Setiembre 1998

Publicación trimestral de la

Asociación Internacional de Lectura (IRA)

Directora

María Elena Rodríguez

Consejo Editorial Consultivo

● Berta P. de Braslavksy (Argentina) ● Irma Camargo de Ambía (Perú)
● Silvia Castrillón (Colombia) ● María Elvira Charria de Alonso (Colombia)
● Mabel Condemarín Grimberg (Chile) ● Alan N. Crawford (Estados Unidos)
● María Eugenia Dubois (Venezuela) ● Adolfo Elizaincín (Uruguay)
● Emilia Ferreiro (México) ● Artur Gomes de Morais (Brasil)
● Kenneth Goodman (Estados Unidos) ● Josette Jolibert (OREALC-Unesco–Chile)
● Delia Lerner (Argentina) ● Luis Méndez (Honduras)
● Magaly Muñoz de Pimentel (Venezuela) ● Diana Rivera Viera (Puerto Rico)
● Ruth Sáez Vega (Puerto Rico) ● Marta Eugenia Sánchez González (Costa Rica)
● Isabel Solé (España) ● Ana Teberosky (España)
● Vera Teixeira de Aguiar (Brasil) ● Gaby Vallejo (Bolivia)

Directora/Editora
María Elena Rodríguez

Asistente editorial
Marina Franco

Diseño de tapa / Diagramación
Patricia Leguizamón

Composición y armado
Lectura y Vida

Imprenta
Color EFE - Paso 192 - Avellaneda

Redacción
Lavalle 2116 - 8° B
(1051) Buenos Aires - Argentina
Tel: 953-3211 / Fax: (54-1) 951-7508

Dirección Postal
Casilla de Correo 124, Sucursal 13
(1413) Buenos Aires, Argentina

Asociación Internacional de Lectura
Sede central
800 Barksdale Road, PO Box 8139
Newark, Delaware, 19714-8139, USA
Internet: www.reading.org

Los artículos y fotografías no pueden reproducirse total o parcialmente sin la autorización escrita de LECTURA Y VIDA. **Revista Latinoamericana de Lectura**. Los artículos firmados no expresan necesariamente la opinión de la Asociación Internacional de Lectura o de la Redacción de la revista. LECTURA Y VIDA es un foro abierto para el intercambio de información sobre teoría, investigación y práctica de la lectura y escritura.

Aparece en marzo, junio, setiembre y diciembre

Registro de la Propiedad Intelectual N° 900.996

CORREO ARGENTINO CENTRAL | FRANQUEO PAGADO | CONCESIÓN Nº 1554

ISSN 0325-8637
CODEN LVIDDG

sumario

Editorial — 4

Prolegómenos a una dicotomía insospechada: la frontera entre lo ortográfico y lo tipográfico en los inicios del período alfabético
Celia Díaz y Emilia Ferreiro (México) — 5
Nuevas perspectivas para el abordaje de los problemas ortográficos, que toma en cuenta la relación de lo tipográfico y lo ortográfico, a partir de las asociaciones no convencionales realizadas por los niños en la alternancia mayúscula/minúscula.

La conciencia fonológica y la lectura. Teoría e investigación acerca de una relación compleja
Ángela Signorini (Argentina) — 15
Revisión crítica de diferentes estudios acerca de los efectos de la ejercitación en conciencia fonológica sobre la adquisición temprana de la lectura y escritura, e informe de investigaciones recientes de la autora.

El lenguaje integral en la educación intercultural bilingüe. Implicancias en la formación de maestros bilingües en Ecuador
Annelies Merkx y Rolando Pichún Seguel (Ecuador) — 23
Propuesta de capacitación docente en educación bilingüe en el marco de enfoques holísticos y sistémicos, que aseguran una visión totalizadora e integrada de la problemática social y educativa.

La escritura en primera y segunda lengua: un proceso, dos idiomas
Amparo Clavijo y Esperanza Torres (Colombia) — 33
Estudio longitudinal sobre el desarrollo de la lectura y escritura en inglés como lengua extranjera, realizado en una escuela pública colombiana, tendiente a mostrar que el lector realiza los mismos procesos para leer en cualquier lengua.

Conciencia fonológica y escritura en niños preescolares: la posibilidad de omitir el primer segmento
Mónica Alvarado (México) — 42
Estudio sobre conciencia fonológica y escritura realizado con niños de preescolar, que a través de una tarea de omisión de fonemas permite apreciar una fuerte relación entre el logro de esta tarea y la presencia de un soporte escrito.

Comentarios a la Tesis de Mónica Alvarado
Sofía Vernon (México) — 51

Alfabetización y discriminación
Mirta A. Mosches de Kosiner (Argentina) — 53
Análisis de la problemática de la alfabetización a partir de las nuevas categorías de investigación y de las metodologías desarrolladas por la Pedagogía Crítica.

Literatura infantil y juvenil
María Luisa Cresta de Leguizamón (Argentina) — 59
Libros recomendados para niños y adolescentes.

Libros y revistas — 60

Informaciones — 62

BEST COPY AVAILABLE

En el número anterior de LECTURA Y VIDA, nos referimos a una polémica instalada fundamentalmente en los Estados Unidos, en relación con el aprendizaje inicial de la escritura, controversia que, tomando en consideración sus posiciones extremas, se puede caracterizar, en términos muy amplios, como la polémica entre quienes ponen el énfasis en una enseñanza directa y graduada de las relaciones fonema-grafema en el aprendizaje inicial de la escritura y las propuestas que se insertan en el marco de la filosofía del lenguaje integral. Este debate —que en algunos círculos se ha dado en llamar la "guerra de la lectura"— ya fue instalado en la revista en un artículo de José Quintanal, "Acerca del método" (Año 18, N° 3).

Nuestro interés no es, de ninguna manera, detenernos en este debate, ni incluir en la revista trabajos que se limiten a reproducirlo sin aportar argumentos que muestren —desde la investigación— la consistencia de la posición adoptada y que esa posición, además, esté revalidada por la teoría didáctica y la práctica en las aulas.

Sin embargo, y sin intención de entrar en debate, este número de LECTURA Y VIDA aporta argumentos para la discusión. Nos referimos, precisamente, a que hemos incluido aquí dos trabajos de investigación acerca de la relación entre los procesos de habla y el desarrollo de la lectura y la escritura. Estos estudios enfocan cuestiones vinculadas con la incidencia del desarrollo de la conciencia fonológica —en tanto habilidad metalingüística de reflexionar y manipular los rasgos estructurales del habla— y la adquisición del lenguaje escrito. Uno de ellos fue realizado por Ángela Signorini, investigadora de la Universidad de Buenos Aires; y el otro, que conforma la sección Tesis, presentado por Mónica Alvarado de la Universidad Autónoma de Querétaro de México. Ambos, con diseños y perspectivas diferentes, aportan datos relevantes para el análisis del tema en cuestión.

Estos artículos, al igual que los demás trabajos incluidos en este número, ayudan a nuestros lectores a construir conocimientos en torno de problemas altamente complejos, que emergen de los contenidos y/o de las estrategias de la enseñanza de la lectura y escritura, y sobre los cuales es imprescindible tomar decisiones en la práctica cotidiana de enseñar a leer y escribir.

En relación con esta voluntad de construir conocimientos, pero desviando parcialmente el eje temático, nos queremos referir ahora a algunos aspectos de la tarea editorial que pueden resultar de interés para nuestros autores y para potenciales colaboradores. En principio quisiéramos subrayar que LECTURA Y VIDA es consultada en primer término —de acuerdo con las últimas encuestas— por formadores de formadores, quienes desarrollan su tarea profesional en la enseñanza superior —universitaria o no universitaria— y en el nivel terciario; y cuenta con una amplia difusión, principalmente en América Latina, en los ámbitos académicos y de investigación dedicados al estudio de la lectura y escritura. Los formadores de formadores ponen la revista en circulación entre los maestros, por lo tanto, a través de ellos llegamos a los otros niveles del sistema educativo. Este es el perfil del lector de la revista que los autores no deben olvidar cuando deciden presentarnos sus trabajos.

Son cada vez más los docentes e investigadores que desean publicar en LECTURA Y VIDA, por el nivel de los trabajos incluidos en la revista a lo largo de sus casi veinte años de existencia, por la seriedad y la honestidad de su propuesta, y por el prestigio de los miembros del **Consejo Editorial Consultivo...** y además, porque el referato internacional de la revista responde a las exigencias de ciertas instancias de evaluación en educación superior. Este hecho tiene incidencia en todo el proceso de selección de los trabajos, y una consecuencia indirecta, quizá no buscada, es que, cada vez con mayor frecuencia, los evaluadores sugieren cambios, hacen aportes críticos, con lo cual habilitan nuevas reescrituras, nuevos aprendizajes...

Al recordar el perfil de nuestros lectores y, primordialmente, al poner en escena las dificultades que conlleva el hecho de enviar trabajos a LECTURA Y VIDA, no intentamos de modo alguno desalentar el interés de potenciales colaboradores, ni mucho menos cerrar las puertas de la revista a aportes diferentes... Todo lo contrario, queremos que perciban que esta publicación de la **Asociación Internacional de Lectura**, foro abierto para todas las tendencias consistentes, asume de manera responsable su compromiso en la formación y la actualización de los docentes. *MER*

CELIA DÍAZ
EMILIA FERREIRO

Prolegómenos a una dicotomía insospechada: la frontera entre lo ortográfico y lo tipográfico en los inicios del período alfabético

En publicaciones anteriores hemos sugerido, reiteradamente, que los problemas ortográficos sólo pueden comenzar a plantearse cuando los niños han entendido los principios de base del sistema alfabético (Ferreiro 1986, 1997). Es posible que sea así, aunque no disponemos aún de investigaciones suficientemente focalizadas en los primeros intentos infantiles de enfrentar lo ortográfico como tal. Por lo tanto, la pregunta: ¿cuál es el punto de partida conveniente para plantear los problemas ortográficos?, queda aún abierta. El presente trabajo da nuevas pistas para abordar este problema.

Por otra parte, la definición misma de lo ortográfico es sumamente problemática. Para el análisis de textos producidos por niños en el inicio de la escolaridad (Ferreiro, Pontecorvo, Ribeiro Moreira y García Hidalgo, 1996) resultó sumamente importante distinguir, siguiendo a Gak (1976), entre los aspectos gráficos y los ortográficos de un sistema de escritura. En efecto, es preciso diferenciar entre el inventario de grafías propio a la escritura de una lengua (p.e., la <ñ> como característica del español), las combinaciones de esas grafías permitidas para esa lengua y las grafías que pueden alternar en una misma posición en la cadena gráfica. Es en este último punto donde se ubica lo ortográfico, según Gak.

Esta distinción es la que permitió a Ribeiro Moreira y Pontecorvo (1996, *op. cit*, cap. 3) poner de manifiesto que los niños, al escribir palabras de manera no convencional, violan reglas ortográficas pero casi nunca violan las reglas gráficas de combinación de grafías ni las correspondencias abstractas entre sonidos y grafías. Esta distinción entre lo gráfico y lo ortográfico está lejos de ser común en la literatura. Por ejemplo, Cassar y Treiman (1997) en un interesante estudio sobre el conocimiento de las letras que pueden duplicarse en posición contigua en inglés, estudian también aspectos gráficos pero hablan de *"orthographic knowledge"*.

Podemos decir que si un sistema alfabético de escritura fuera un sistema perfecto de correspondencias entre fonemas y grafemas, lo ortográfico no tendría sentido. Sólo hablaríamos en ese caso de correspon-

Los datos aquí reportados forman parte del trabajo de tesis de doctorado de Celia Díaz, en el DIE-CINVESTAV de México, bajo la dirección de Emilia Ferreiro.

dencias gráficas. En el análisis estructural que Gak propone, encontramos la siguiente distinción entre sistema gráfico (grafemática o grafía en sentido amplio de la palabra) y la ortografía propiamente dicha:

> "La grafemática estudia los medios que posee una lengua para expresar los sonidos... Ella organiza el inventario de grafías, es decir, las correspondencias abstractas entre los sonidos y los signos. La ortografía estudia las reglas que determinan el empleo de las grafías según las circunstancias" (Gak, 1976, 23).

Lo ortográfico surge cuando hay posibles alternancias o soluciones gráficas, en un punto dado de la cadena gráfica, para un mismo fonema o serie de fonemas. En español, <s/z>, <c/s>, <j/g>, <b/v> pueden alternar en idénticos contextos, y es por eso que podemos hablar de problemas ortográficos. Por supuesto, esos no son los únicos pares posibles pero son los que mejor ejemplifican los "problemas ortográficos" del español.

Tendemos a pensar cada uno de esos pares de grafías como "alternancias abstractas", o sea, independientes de sus realizaciones tipográficas (y Gak no es una excepción). Sin embargo, desde el punto de vista del niño que inicia su aprendizaje del sistema de escritura, el problema puede plantearse en términos más complejos. No solamente es preciso asociar (a la vez que distinguir) <b/v>, sino también <B/b>, <V/v> y los pares de cursivas correspondientes. ¿Dónde ubicar los pares mayúscula/minúscula y las variantes imprenta/manuscrita? (Sin olvidar que esto es también una sobresimplificación del problema, ya que en el medio circundante (extraescolar) existen múltiples variantes de cada una de ellas, aunque la escuela presente sólo un prototipo.)

Para la mayoría de los adultos alfabetizados, resulta evidente que para cada mayúscula existe una minúscula y que una misma mayúscula no puede servir para dos minúsculas ni viceversa. Sin embargo, no podemos presuponer que los niños necesariamente organizan las mayúsculas y minúsculas de la misma manera. Es decir, los niños no tienen por qué reconocer de inmediato que para cada letra existen, por lo menos, dos formas gráficas alternativas ni que éstas son exclusivas. Tampoco podemos dar por hecho que establecen las mismas relaciones que marca el sistema.

En un trabajo previo (Díaz, 1996) se analizaron algunas variaciones gráficas aceptadas por los niños en la escritura de una misma palabra o una serie de palabras emparentadas lexicalmente. Además, en recientes entrevistas exploratorias con niños de 2° año de primaria aparecieron datos sugestivos como los siguientes: algunos niños aceptaban que *cabayo* y *caballo* decían lo mismo y que, además, estaban correctamente escritas, mientras que *kaballo*, aunque "seguía diciendo caballo" estaba mal escrita. Afortunadamente una niña logró explicar la equivalencia entre *cabayo* y *caballo:* según ella, la letra <y> era la mayúscula y la letra <ll> la minúscula.

Esto mostró la necesidad de hacer una nueva indagación, que es la que aquí reportamos. Si fuera cierto que las alternativas ortográficas pueden englobarse dentro de una denominación que alude a cambios tipográficos, eso podría cambiar radicalmente nuestra visión de los inicios de la reflexión ortográfica.

Para tratar de entender las relaciones que los niños establecen entre mayúsculas y minúsculas, es necesario plantearse por lo menos dos preguntas: ¿cómo descubren los niños que hay mayúsculas y minúsculas?, es decir, ¿cómo se dan cuenta de que cada letra tiene, por lo menos, dos formas diferentes? Además, ¿cómo relacionan dos formas gráficas (iguales o distintas) para descubrir que se trata de una misma letra?. Las alternancias mayúsculas/minúsculas ocurren siempre al inicio de una palabra, es decir, afectan la posición inicial de la cadena, pero nada impide escribir una cadena gráfica enteramente en mayúsculas (lo cual, de hecho, ocurre con mucha frecuencia en títulos de libros y periódicos, en envases, propagandas, etc.). Lo cierto es que para poder hablar de mayúsculas y minúsculas necesitamos un contraste gráfico que no siempre está disponible. De hecho, al transcribir los textos infantiles para su tratamiento automático, (Ferreiro, Pontecorvo et al., 1996) tomamos la decisión de considerar a una letra particular como minúscula o mayúscula no por su forma sino por la existencia de un contraste. Por ejemplo, si alguien (escribiendo con caracteres separados) graficó siempre <L>, al inicio o al interior de la palabra, consideramos que se trataba de una minúscula (o sea, la forma no marcada), aunque su apariencia correspondiera a la de la mayúscula.

Las alternancias mayúsculas/minúsculas se ubican sobre el eje paradigmático, al igual que las alternancias ortográficas[1]. De hecho, la mayúscula es ortográfica al inicio de un texto, después de un punto y para los nombres propios, aunque existe gran variabilidad en otros contextos (p.e., algunas abreviaturas exigen mayúscula inicial y otras no; la misma definición de "nombre propio" es difícil de establecer). Pero en la escritura que existe en el espacio público se puede observar el empleo de numerosos recursos tipográficos con fines estéticos y particularmente publicitarios que pasan por alto las normas de la ortografía del español. Esta diversidad gráfica es información disponible que los niños pueden utilizar.

El hecho de que tanto las alternancias ortográficas como los pares de mayúsculas/minúsculas se sitúan en el eje paradigmático (o sea, son alternativas posibles en un punto dado de la cadena gráfica) justificaría de por sí que los niños tuvieran dificultades en distinguir claramente ambos dominios.

Para analizar el problema decidimos, en un primer momento, trabajar exclusivamente sobre el alfabeto y sobre términos escolares de alta frecuencia desde el inicio de la escolaridad obligatoria: los términos "letra mayúscula" y "letra minúscula".

Obtención de datos

En las últimas semanas del año escolar se tomaron las dos divisiones de 1er año de primaria de una escuela pública de México (Distrito Federal) con población de clase baja o mediabaja y se aplicó una situación extremadamente simple. A uno de los grupos (que llamaremos A) se le entregaron hojas con el abecedario en mayúsculas y se pidió: "debajo de cada letra escriban la minúscula". Al otro grupo (que llamaremos B) se le entregaron hojas con el abecedario en minúsculas y se les pidió: "debajo de cada letra escriban la mayúscula". Utilizamos las minúsculas de imprenta simplificadas (conocidas como *script*) que es la que se enseña en las escuelas públicas de México. Los niños trabajaron en pequeños grupos de tres o cuatro por vez, hasta cubrir la totalidad de niños de cada división.

Es importante indicar que las letras no se presentaron en el orden alfabético, precisamente para evitar una escritura según ese orden, sin prestar mayor atención a la letra para la cual se solicitaba "la mayúscula" o "la minúscula". También se trató de evitar toda relación de contigüidad entre letras con vínculos ortográficos (S/C, p.e.). (Ver los ejemplos del **Anexo 1.**)

Dos días después regresamos a la escuela y solicitamos a los niños del grupo A que escribieran las mayúsculas y a los del grupo B que escribieran las minúsculas.

El grupo A está compuesto por 26 niños y niñas y hay 28 en el grupo B. Como tenemos dos hojas producidas por cada niño, el total es de 108 producciones.

Resultados

El primer resultado es que, considerando las dos hojas producidas por cada uno de los niños, un porcentaje similar de ambos grupos escolares presenta al menos una asociación de letras que no es la convencional, tal como se observa en el **Cuadro 1**. Sólo el 35% de los niños vincularon todas las letras de la manera en que lo marca el sistema gráfico del español, mientras que el 65% rompe, al menos una vez pero generalmente varias veces, esa relación convencional.

Cuadro 1

Grupo	Relaciones convencionales	Relaciones no convencionales	Total
A	9 (34.6%)	17 (65.3%)	26
B	10 (35.7%)	18 (64.2%)	28
Total	19 (35.1%)	35 (64.8%)	54

Lo importante es analizar cuáles son las soluciones gráficas observadas para los casos no convencionales. En este sentido, los datos son sumamente ilustrativos. A partir de aquí, los datos que se presentan están calculados sobre el total de producciones de los niños que establecen relaciones no convencionales entre las grafías: 35 niños (y un total de 70 hojas con grafías).

Relaciones entre mayúsculas y minúsculas

Lo primero que hay que resaltar es que no todas las grafías son tratadas de la misma manera. Si dividimos las letras en dos grupos, por un lado las vocales y por otro las consonantes, observamos que no presentan el mismo tipo de soluciones. En este análisis dejaremos de lado los casos de reproducción de la misma grafía mayúscula para mayúscula y minúscula para minúscula y las trataremos, provisoriamente, como si se tratara de correspondencias convencionales.

En el **Cuadro 2** podemos ver que no todas las grafías plantean la misma dificultad: algunas como las mayúsculas <V> y <Y> o las minúsculas <b>, <d> o <y>, parecen más difíciles que otras.

Cuadro 2

Relaciones no convencionales	Entre 0 y 2	Entre 3 y 5	Entre 6 y 8	Entre 9 y 11	Más de 13
Vocales	A/a, E/e, I, O/o, U/u		i		
Consonantes	P, L/l, T/t, F/f, M/m, N/n, H/h, X/x, W, J, R/r	Ch/ch, Ñ/ñ, B Q/q w, s, j, p, c,	G/g, S, C, K/k D, Ll z	Z v, ll	Y/y V d, b

Letras que se asocian de manera no convencional

Al analizar las relaciones no convencionales que encontramos entre mayúsculas y minúsculas, lo primero que llama la atención es que no todas las grafías se ven afectadas con la misma frecuencia ni de la misma manera.

a) La <I/i> es la menos estable de las vocales. Esta vocal nos permite observar con claridad un fenómeno interesante: no es lo mismo buscar la mayúscula a partir de la minúscula que buscar la minúscula de una mayúscula. La vocal <I> es estable cuando se trata de producir la minúscula, pero en la producción de la mayúscula aparecen varias soluciones, de las cuales la más frecuente es considerar <y> como la mayúscula de <i>.

b) En el caso de ciertas consonantes las respuestas desviantes tienen un alto grado de concentración. En la siguiente lista podemos ver cuales son las correspondencias no convencionales que se establecen de manera preferencial para este grupo de consonantes. En la columna izquierda están las relaciones que los niños establecieron cuando se les dio la hoja con las mayúsculas. En la columna derecha se muestra lo que hicieron cuando se les propuso la tarea inversa. La flecha indica lo que se produjo a partir de la letra modelo (p.e., cuando se les da la mayúscula <V>, ellos escriben predominantemente <b>). Debemos tomar en cuenta que en el caso de todas las grafías marcadas con un asterisco es muy difícil decidir si hubo un intento de producir una mayúscula, debido a que, en estos casos, hay identidad de forma con variación de tamaño, y en la mayoría de los casos no hay un control consistente sobre el tamaño de las grafías.

Cuando se les dan mayúsculas	Cuando se les dan minúsculas
V → b	v → b
B → v	b → v *
J → G	j → g
G → j	g → J
Z → s	z → s *
S → c	s → z *
C → s	c → s *
K → c	k → c *
	ll → y *

En todos estos casos, los niños nos presentan las alternativas ortográficas para la expresión de un mismo fonema. Para algunos fonemas hay por lo menos cuatro opciones posibles (p.e., para el fonema /b/, hay dos alternativas gráficas <B, b> y dos ortográficas <V, v>). ¿Cómo decidir cuáles son las que constituyen el par mayúscula-minúscula de la misma letra?

Una parte importante de los niños con los que trabajamos parecen buscar "la otra letra para..." con un sentido muy amplio de "otra" que puede incluir a las mayúsculas y las minúsculas o a las alternativas ortográficas. Es decir que cuando se les pide a los niños que escriban la "minúscula" de una grafía, lo que aparece es la alternancia ortográfica (y lo mismo sucede cuando buscan la "mayúscula" que corresponde a una minúscula dada).

c) La segunda opción (en orden de frecuencia dentro de las desviantes) consiste en producir un cambio gráfico a través de dos recursos fundamentales: una rotación de 180° en el eje vertical o bien agregado de un trazo suplementario (u omisión del diacrítico en el caso de <•>). Ejemplos de lo que ocurre cuando se les dan las minúsculas:

z	→	s rotada
d	→	b
b	→	d
p	→	q
q	→	p
ñ	→	N

Este tipo de soluciones son muy interesantes porque nos muestran que muchas de las formas de graficar que tradicionalmente han sido consideradas como "inversiones", pueden ser el resultado de un esfuerzo infantil por buscar formas de diferenciación vinculante entre las grafías. Estas inversiones se observan principalmente cuando la rotación resulta en una forma que también es parte del sistema gráfico del español. Creemos más atinado interpretar estas inversiones como resultado de una búsqueda intencional y no simplemente pura distracción (o síntoma de dislexia) por un dato fundamental: si los niños pasaran por alto la orientación de las grafías y las "confundieran", sería factible esperar asociaciones de <p> (tomada por <q>) con <Q>, lo cual no sucedió en ningún caso.

d) Finalmente, pueden observarse una serie de soluciones individuales como las siguientes (por cierto, llenas de interés aunque sean casos singulares):

La duplicación de la misma letra: r → rr

Aunque <l> es una grafía que podría haber dado lugar a idéntica solución (ya que en español <ll> forma parte del sistema gráfico), no hubo ningún caso para <l> y esta solución sólo se observó en el caso de <r>.

La asociación de una grafía con una de sus variantes tipográficas:

Z → z

En el caso de los dígrafos se observan también soluciones interesantes como las siguientes:

Permutar el orden de los elementos:

Ll → lL ch → hc

Poner sólo uno de los elementos:

ch → H

Agregar la grafía que invariablemente acompaña a una letra:

Q → qu

Letras para las que predominantemente se establece una correspondencia convencional

a) Las vocales <A/a, E/e, O/o, U/u> son particularmente estables. Esto quiere decir que, ya sea a partir de la mayúscula o de la minúscula, todos los niños (máximo dos excepciones) producen las formas convencionales. En el caso de la <I>, solo se observa estabilidad cuando se busca la minúscula a partir de la mayúscula.

b) Con el mismo criterio (máximo dos correspondencias no convencionales) las consonantes más estables son: <T/t>, <F/f>, <M/m>, <N/n>, <L/l>, <H/h>, <R/r>, <X/x>, a las que se agregan las mayúsculas <W>, <J> y <P>.

Llama la atención la presencia de <X/x> en este grupo a causa de la polivalencia sonora de esta grafía en el español de México, además de que compite con otras grafías en la expresión de un mismo fonema. Veamos como ejemplo algunos topónimos para ver en términos esquemáticos las relaciones que mantiene la "equis":

				Grafías que compiten en la expresión del mismo fonema
	México	/mexico/	/x/	← <G> y <J>
<X>	→ Xola	/šola/	/š/	
	Xochimilco	/sočimilco/	/s/	← <S>, <Z>, <C>
	Tuxtla	/tukstla/	/ks/	

Escapa a los límites de este trabajo tratar de comprender la razón de estas asimetrías. Nos limitamos aquí a reportarla para dar cuenta de la complejidad del fenómeno estudiado.

En las producciones de los niños del grupo B, esta letra se comporta de manera completamente estable; hay un solo niño del grupo A que asocia <X/S> y <x/z>.

La mayoría de las consonantes de este grupo se apegan al "ideal" del principio alfabético, es decir, no compiten con otras en la expresión de un mismo fonema. Sin embargo, llama la atención la presencia en este grupo de una letra muy poco frecuente <W>, de <J> y del par <H/h>.

No es lo mismo escribir la mayúscula que la minúscula

En lo que precede hemos mencionado varias veces que una misma letra no produce los mismos resultados según que el modelo presentado sea en mayúscula o en minúscula. Las dos tareas pueden describirse como simétricas pero no parecen presuponer dificultades similares.

En algunos casos, como ya vimos, la estabilidad es de la mayúscula pero no de la minúscula. Por ejemplo, a partir de <P> se produce regularmente <p>, pero las soluciones para encontrar la mayúscula de <p> no presentan la misma concentración. Cuando buscan la minúscula de <L> todos los niños sin excepción la encuentran, pero cuando se les pide lo contrario, tres mantienen la forma minúscula y dos proponen una mayúscula rotada.

En el caso de las grafías <V, Z, S>, parece más complejo producir la minúscula, que hacer lo contrario; mientras que para las grafías <i, w, p, d, b, j, ll, c>, la mayor dificultad corresponde a la producción de la mayúscula.

Entre las diferencias de tamaño y las diferencias de forma

Una parte importante de los niños con los que trabajamos parecen buscar "la otra letra para..." con un sentido muy amplio de "otra" que puede incluir a las mayúsculas y las minúsculas o las alternativas ortográficas. Es decir, que cuando se les pide a los niños que escriban la "minúscula" de una grafía, lo que aparece es la alternancia ortográfica (y lo mismo sucede cuando buscan la "mayúscula" que corresponde a una minúscula dada).

Se podría pensar que la tarea propuesta se simplifica cuando una letra conserva su forma y sólo se agranda para convertirse en mayúscula (o se achica para convertirse en minúscula). Para verificarlo, dividimos el total de las letras de la siguiente manera: letras que conservan la forma (p.e., <O/o, U/u, C/c, S/s>) y letras que cambian de forma (p.e., <A/a, E/e, B/b, G/g>). Dejamos de lado los dígrafos y las letras que sufren cambios mínimos (como <T/t> en donde sólo se desplaza el trazo horizontal). Con esta distribución de las letras obtenemos el **Cuadro 3**, en el cual se calculó el total de respuestas que consisten en buscar "otra forma" (que resulta ser "otra letra") sobre el total de respuestas para las letras de cada categoría (las que sólo cambian de tamaño y las que cambian de forma).

Cuadro 3

Tipo de relación gráfica	De mayúscula a minúscula	De minúscula a mayúscula	Total
Letras con cambio de forma	2.4%	5%	3.7%
Letras con cambio de tamaño	18%	14.8%	16.4%

Los datos son contrarios a la hipótesis de facilitación enunciada. Observamos un gran incremento de las respuestas que consisten en producir "otra letra" precisamente cuando bastaría con un cambio de tamaño. Esto refuerza la primera interpretación: la búsqueda de la mayúscula (o minúscula) se convierte en la búsqueda de "otra letra" que, como ya vimos, tiene relaciones ortográficas con el modelo presentado.

Algunos ejemplos individuales

Además de dar cuenta de los datos en términos de cada una de las letras tomadas individualmente, es conveniente presentar algunas someras indicaciones sobre las sorpresas que pueden encontrarse a nivel individual, cuando consideramos el total de la producción de un mismo niño. El sistema gráfico presenta una relación unívoca entre mayúsculas y minúsculas. Entre esos dos conjuntos no hay casos de una misma mayúscula para varias minúsculas ni viceversa. Sin embargo, hay niños que consideran que una misma minúscula puede estar asociada a dos mayúsculas. Por ejemplo, Iván (del grupo A) propone <ll> como minúscula de <Ll>, de <Y>, e incluso como mayúscula de <y>. De tal manera que no solo asocia pares que no corresponden, sino que rompe las dos características básicas de ese vínculo.

Algunos niños mantienen la relación de manera unívoca y bidireccional, aun cuando las correspondencias que establecen no son las convencionales. Veamos las relaciones que establece Eva (grupo B) quien mantiene la bidireccionalidad en algunos pares:

C → K c → k y → i

C ← K c ← k y ← i

Pero Eva también establece relaciones que no son unívocas. La <i>, le sirve como minúscula de<I> y como mayúscula de <y>:

I → i y → i

En otro extremo se encuentran niños que hacen una red más compleja de relaciones entre las grafías. Fanny (grupo A) establece vínculos que no son ni unívocos ni bidireccionales. Por ejemplo, la minúscula de <Ch> es <C>, pero la minúscula de <C> es <S>, la cual, a su vez, es también la minúscula de <S>; <b> puede servir como minúscula de <B> tanto como de <V>. Cuando Fanny debe escribir las mayúsculas, también hace relaciones cruzadas. En el **Anexo 1** se puede ver el trabajo que hicieron estas niñas y la complejidad de los vínculos que establecen entre las letras.

Finalmente, queremos señalar que se han obtenido datos similares con niños de escuelas públicas de otra ciudad (Querétaro), y con niños de comunidades rurales del Estado de Hidalgo. Esto nos lleva a pensar que se trata de un problema general.

Discusión

Los niños deben reconocer que las mayúsculas tienen dos funciones principales: son delimitadores sintácticos (junto con la puntuación) y son diferenciadores semánticos (la distinción entre Rosa y rosa o Luz y luz como nombres propios o comunes está a cargo de la alternancia mayúscula-minúscula). Pero eso no basta: es preciso establecer una relación de equivalencia entre dos conjuntos de elementos del sistema gráfico, definidos de manera puramente figurativa, sin hacer referencia a su función. La aparición de respuestas de tipo "alternancia or-

tográfica" cuando la tarea solicitaba apenas una atención a las "alternancias tipográficas" nos parece un dato de fuerte relevancia, que no puede en modo alguno caer bajo la etiqueta de "errores y/o confusiones superficiales" (de índole gráfico-perceptivas o de denominación). En efecto:

1) Si se tratara de problemas de denominación de letras, las respuestas "desviantes" deberían concentrarse en <B/b> y <V/v>, ya que se les llama precisamente "b grande" y "be chica". Pero ése no es el caso.

2) Si se tratara de problemas de correspondencia sonora deberíamos encontrar una dispersión en las grafías asociadas con <X> (al menos <X/s>, <X/j>) dada la polivalencia sonora de esta letra en el español de México. Sin embargo, esta letra se encuentra entre las consonantes más estables. Por otra parte, el hecho de que <Z> no haya aparecido nunca asociada con <c> (a pesar de la correspondencia sonora de ambas en los contextos <ce / ci> <ze / zi>) ayuda a excluir la correspondencia sonora como factor único para el establecimiento de las respuestas observadas.

3) Si se tratara de incertidumbre respecto a la orientación de las grafías, las clásicas inversiones deberían predominar. Aunque las inversiones aparecen, en el conjunto de los datos recogidos esas inversiones parecen responder más a una intención de obtener "una variante de la forma que también pertenezca al sistema gráfico", que a una simple confusión.

4) Si se tratara de dificultades para restituir la forma de una letra deberíamos encontrar un efecto facilitador cuando los pares minúscula/mayúscula sólo se diferencian por tamaño. Lo que sucede es precisamente lo contrario: las respuestas que consisten en producir "otra letra" se incrementan cuando bastaría con un cambio de tamaño.

Los datos aquí presentados se refieren exclusivamente a los elementos del sistema gráfico, presentados de manera aislada, y necesitan ser controlados con datos referidos a cadenas gráficas. Pero ellos nos muestran las dificultades inherentes al primer nivel de organización del material gráfico: el repertorio de grafías. Para comprender los datos aquí presentados (y elaborar hipótesis que permitan reconstruir su génesis) resulta claro que ese repertorio no puede ser concebido en términos idealizados, haciendo abstracción de las variantes tipográficas. Mucho menos en la actualidad, cuando los procesadores de texto ponen a disposición del productor un notable repertorio de tipos. Jugar con la tipografía para evitar subrayados y encomillados se ha convertido en una realidad explotada por todos (autores, editores, publicistas, artistas... y usuarios sin calificación profesional).

El repertorio gráfico no se limita a las así llamadas "letras del alfabeto". Es preciso incluir sus múltiples realizaciones gráficas. Poner orden en este desorden aparente es tarea del sujeto cognoscente. Los niños nos muestran un modo insospechado –pero razonable– de establecer correspondencias ordenadas. En el eje paradigmático, mayúsculas y alternativas ortográficas se encuentran, como "la otra forma de la letra" que, "según las circunstancias" (Gak) pueden sustituirse entre sí.

El sistema gráfico, pensado como un conjunto de elementos, no es un conjunto amorfo sino organizado. El llamado "orden alfabético" (A,B,C,D...) es un orden secuencial históricamente heredado. Pero habíamos olvidado otra organización: la de equivalencia de función a pesar de las diferencias de forma. Es esta equivalencia de función la que los niños restituyen cuando, frente a la consigna (en apariencia ingenua) de "poner las mayúsculas" (o las minúsculas) responden reinterpretando la consigna en términos funcionales (y no meramente figurativos): "pon la que puede reemplazar a ésta (el modelo), según las circunstancias".

Los datos nos permiten decir que, desde el punto de vista del niño, los pares mayúscula-minúscula así como los generados por alternativas ortográficas pueden ser tratados como equivalentes. Son "la otra forma" de tal o cual letra.

Si tomamos en cuenta esto, nuestra aproximación a los inicios de la "reflexión ortográfica en acto" en la producción de las escrituras infantiles cambiaría, porque muchas de las escrituras que han sido evaluadas como "incorrectas" quizás sean concebidas por los niños como variaciones gráficas (o quizá tipográficas).

Una vez más, los niños nos ayudan a plantear un problema nunca suficientemente tematizado y frecuentemente ignorado: la interfase entre tipografía y ortografía. Problema que requerirá, sin duda, varios años de investigación.

Nota

1. El uso del término "paradigmático" puede parecer abusivo pero sin embargo es acorde con el uso saussuriano (aunque, por supuesto, lo estamos aplicando al dominio de las letras). Cf. sección sobre "Sintagma y paradigma" en Ducrot y Todorov, 1974, 13a. edición 1987, pgs. 129-135: "...dos unidades u y u' pertenecen a un mismo paradigma si –y únicamente si– son susceptibles de reemplazarse mutuamente en un mismo sintagma. En otros términos, si existen dos sintagmas vuw y vu'w".

Bibliografía

Cassar, M. y R. Treiman (1997) "The beginnings of orthographic knowledge: children's knowledge of double letters in words." **Journal of Educational Psychology**, 89, 4, 631-644.

Díaz, C. (1996) "Ideas infantiles acerca de la ortografía del español." **Revista Mexicana de Investigación Educativa**, 1, 1, 70-87.

Ducrot, O. y T. Todorov (1974, 13a. edición 1987) **Diccionario enciclopédico de las ciencias del lenguaje**. México: Siglo XXI Editores.

Ferreiro, E. (1986) "La complejidad conceptual de la escritura." En L.F. Lara y F. Garrido (eds.) **Escritura y alfabetización**. México: Ediciones del Ermitaño.

Ferreiro, E. (1997) **Alfabetización. Teoría y práctica**. México: Siglo XXI Editores.

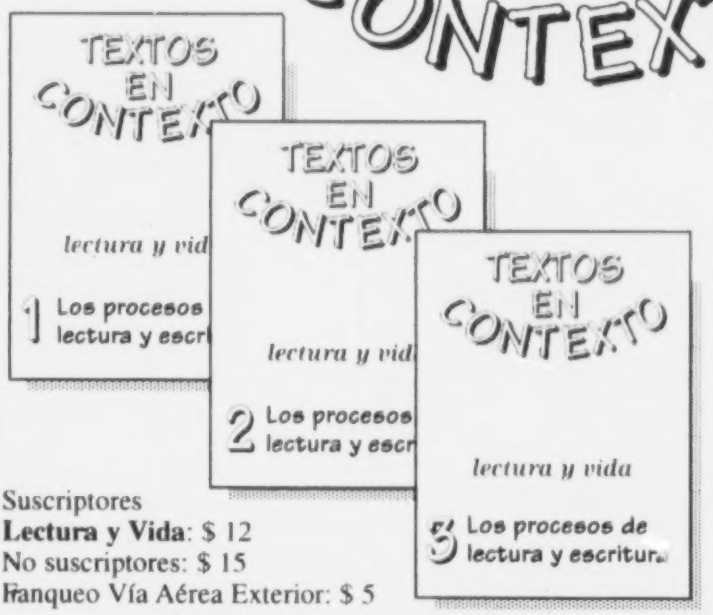
Ferreiro, E.; C. Pontecorvo, N. Ribeiro Moreira y I. García Hidalgo (1996) **Caperucita Roja aprende a escribir. Estudios psicolingüísticos comparativos en tres lenguas.** Barcelona: Gedisa.

Gak, V. G. (1976) **L'orthographe du Français. Essai de description théorique et pratique**. París: SELAF.

ANEXO 1

BEST COPY AVAILABLE

TEXTOS EN CONTEXTO



1
- La teoría transaccional de la lectura y la escritura, *Louise M. Rosenblatt*
- La teoría de la redacción como proceso cognitivo, *Linda Flower y John R. Hayes*

2
- La lectura, la escritura y los textos escritos, *Kenneth S. Goodman*
- El rol del conocimiento en la comprensión del discurso, *Walter Kintsch*

3
- La influencia de la actitud en la lectura y la escritura y en su aprendizaje, *Grover C. Mathewson*
- Los modelos de lectura, *Robert J. Tierney*

Suscriptores
Lectura y Vida: $ 12
No suscriptores: $ 15
Franqueo Vía Aérea Exterior: $ 5

BEST COPY AVAILABLE

ANGELA SIGNORINI

La conciencia fonológica y la lectura. Teoría e investigación acerca de una relación compleja

El ideal alfabético y la conciencia fonológica

Un conjunto importante de investigaciones sobre la adquisición del lenguaje escrito se ha centrado en la relación entre los procesos del habla y el desarrollo de la lectura y la escritura. Para desarrollar el lenguaje oral, el niño sólo necesita contar con un entorno lingüístico apropiado, mientras que la lectura y la escritura requieren, en la mayoría de los casos, de enseñanza sistemática. Resulta evidente, entonces, que percibir el habla es más fácil que leer y este hecho, según Alvin Liberman (1988), entraña una paradoja. Por un lado, el ojo es un órgano de transmisión de la información mejor que el oído; su canal es más amplio y puede transmitir más información del entorno y a mayor velocidad. Por otra parte, en comparación con los sonidos del habla, las letras impresas son señales más claras. Si además se toma en cuenta que según el principio alfabético cada letra representa un fonema, y asumiendo que los fonemas son las unidades mínimas del lenguaje, es posible concluir que la relación entre señal y lenguaje es relativamente simple en una representación alfabética. Aun así, aprender a leer es una tarea compleja para muchos niños.

Para resolver la paradoja, Liberman (1988) considera las representaciones de la información durante la percepción de la palabra hablada y la palabra escrita. Según la concepción tradicional, todas las palabras de una lengua son combinaciones y permutaciones de elementos lingüísticos específicos –vocales y consonantes– llamados fonemas. Las estructuras fonológicas determinadas, mediante la aplicación sistemáticamente restrictiva del principio combinatorio constituyen el inventario de palabras de la lengua.

Ahora bien, la forma de representación de la información es básicamente diferente en la percepción del habla y la escritura. En tanto que la escritura alfabética provee una representación más o menos directa de la estructura fonológica, el habla codifica la misma estructura pero de una forma compleja. El hablante no produce los fonemas uno por uno como sonidos discretos e invariantes. El habla es un continuo; la reali-

La autora es investigadora del CONICET y del Instituto de Lingüística de la Universidad de Buenos Aires.

zación de las vocales y consonantes implica la superposición y fusión de elementos que da como resultado un flujo de gestos articulatorios. El fenómeno resultante se denomina coarticulación y se define como la influencia de un segmento sobre otro.

La eficiencia de este mecanismo, que garantiza la velocidad de la transmisión sin pérdida de información, tiene un costo: existe una compleja relación lingüística entre el sonido y la estructura fonológica subyacente ya que no hay correspondencia directa entre los segmentos acústicos y los segmentos de la estructura fonológica. El número de segmentos en la cadena de sonidos no es igual al número de segmentos en la estructura fonológica subyacente. Sin embargo, esto no constituye un problema para el oyente, pues se asume que dispone de un mecanismo fonológico biológicamente especializado para procesar automáticamente la señal de habla y recobrar los gestos coarticulados que subyacen a la señal.

En este punto, Liberman (1988) propone la solución a la paradoja planteada: percibir el habla, una señal altamente codificada, es más fácil que leer en un sistema alfabético porque los procesos del habla dependen de un módulo fonético biológicamente especializado. En tanto que el desarrollo del lenguaje oral fue el resultado de un cambio evolutivo de la especie, el alfabeto no cuenta con esa ventaja biológica; la lectura y la escritura no son el resultado de un cambio biológico sino de un cambio cultural.

Una de las tareas que enfrenta el niño que aprende a leer en un sistema alfabético es comprender el principio de codificación, es decir, que los signos gráficos corresponden a segmentos sonoros sin significado. La noción de fonema, necesaria para comprender el principio alfabético, no es obvia para los niños, ya que como hemos visto, el procesamiento del lenguaje oral requiere de un conocimiento implícito de la estructura fonológica. He aquí el obstáculo, ampliamente documentado: la **conciencia fonológica**.

La conciencia fonológica forma parte de los **conocimientos metalingüísticos** definidos como la capacidad de reflexión y manipulación del lenguaje en sus distintos niveles: fonológico, sintáctico, léxico, semántico, textual y pragmático (Gombert, 1990). Se considera que las capacidades metalingüísticas pertenecen al dominio de la **metacognición**, definida por Flavell (1976, 1978, 1981, cit. en Gombert, 1990) como el conocimiento de un sujeto sobre sus propios procesos y productos cognitivos.

La conciencia fonológica ha sido definida como la habilidad metalingüística de reflexionar y manipular los rasgos estructurales del habla, que se desarrolla en forma separada y más tardíamente que las habilidades lingüísticas básicas de producir y percibir el habla. El grupo de investigadores australianos dirigido por W. Tunmer (Tunmer, 1991), vincula el desarrollo de las habilidades metalingüísticas con un cambio general en las capacidades cognitivas del niño durante la segunda infancia asociado al surgimiento del pensamiento operacional concreto, en términos piagetianos. Según este autor, los niños entre los cinco y los siete años adquieren la capacidad de desarrollar conciencia metalingüística cuando entran en contacto con cierta clase de tareas, como aprender a leer.

A diferencia de esta postura, otros autores consideran que la conciencia fonológica no constituye un aspecto del desarrollo cognitivo general, sino que forma parte del conjunto específico de las habilidades de procesamiento fonológico que incluyen la percepción y producción del habla, la memoria operativa verbal y la recodificación fonológica en el reconocimiento de palabras (Liberman y Shankweiler, 1985; Stanovich, 1986; Wagner y Torgensen, 1987).

La conciencia fonológica y la lectura

Si bien existe abundante evidencia sobre la relación entre la conciencia fonológica y la adquisición de la lectura y la escritura, la interpretación de esta relación es objeto de controversias. ¿La conciencia fonológica es un prerrequisito o una consecuencia de la adquisición de la lectura en un sistema alfabético? (para una revisión de trabajos sobre el tema ver Brady y Shankweiler, 1991; Defior, 1994; Wagner y Torgensen, 1987).

Desde el punto de vista teórico puede argumentarse que la habilidad para analizar la estructura fonológica de las palabras habladas facilitará al niño el descubrimiento del principio

alfabético. El argumento contrario es que el contacto con la escritura alfabética provee conocimientos explícitos acerca de la estructura fonológica del lenguaje oral, que complementa el conocimiento implícito implicado en los procesos de producción y percepción del habla. Una tercera posibilidad es que la conciencia fonológica y la lectura y la escritura se desarrollen en forma recíproca.

Numerosos trabajos de la década de los setenta reportaron correlaciones fuertes entre conciencia fonológica y lectura; estos resultados llevaron a los investigadores a considerar la conciencia fonológica como un predictor importante del desempeño en lectura (para una revisión ver Defior, 1994 y Wagner y Torgensen, 1987). El diseño correlacional simultáneo de estos trabajos hace cuestionable la conclusión de que la conciencia fonológica es un factor causal de la habilidad lectora.

Los diseños correlacionales longitudinales, en los que se estudia la relación entre las habilidades fonológicas de niños prelectores y el desempeño posterior en lectura y escritura, son los más adecuados para proporcionar evidencia sobre la conciencia fonológica como uno de los factores determinantes de los logros en la lectura inicial, siempre y cuando se controlen otros factores como p.e., la habilidad cognitiva general y las habilidades de lectura al comienzo del estudio. En efecto, la inclusión de lectores en la muestra puede volver ambiguas las implicancias causales de los datos, ya que el hecho de que algunos niños tengan habilidades de lectura preescolares puede sobredimensionar la relación entre conciencia fonológica y lectura.

Importantes estudios en gran escala mostraron que las medidas de conciencia fonológica tomadas antes del comienzo de la enseñanza formal de la lectura predicen el desempeño posterior en lectura y escritura, aun controlando la influencia de habilidades lectoras preescolares (para una revisión ver Brady y Shankweiler, 1991). Estos resultados sugieren que la conciencia fonológica en niños prelectores es uno de los factores asociados a los logros en lectura y escritura inicial.

Los estudios experimentales, diseñados como estudios de intervención o entrenamiento, constituyen un enfoque convergente para determinar el estatus causal de las relaciones entre conciencia fonológica y lectura. Estas investigaciones han demostrado que la ejercitación en conciencia fonológica tiene un efecto positivo en la adquisición temprana de la lectura y la escritura. Se trata de estudios longitudinales experimentales en los que se ejercita a niños de 4 y 5 años en conciencia fonológica y se evalúa su desempeño en lectura y escritura uno, dos, tres y hasta cuatro años más tarde.

Los resultados de este tipo de investigaciones demuestran que la ejercitación en conciencia fonológica, especialmente cuando los ejercicios incluyen también manipulación de letras, tienen un efecto positivo sobre el desempeño posterior en lectura y escritura (ver Defior y Tudela, 1994 y Domínguez, 1996, para el español; en Brady y Shankweiler, 1991 se revisan estudios en otras lenguas).

Por otra parte, los estudios del grupo de investigadores de la Universidad de Bruselas demuestran que ciertas habilidades de conciencia fonológica se desarrollan como consecuencia de la enseñanza de una escritura alfabética. Las investigaciones de Morais y colaboradores (Morais, 1991) mostraron que adultos analfabetos hablantes de portugués tenían un desarrollo muy pobre en habilidades de segmentación fonológica. Morais (1991) argumenta que el desarrollo de estas habilidades parece estar ligado a la enseñanza explícita de un código gráfico que representa información fonológica. En otro estudio, Alegría, Pignot y Morais (1982) compararon las habilidades de conciencia fonológica de dos grupos de niños expuestos a dos métodos de enseñanza de la lectura: método global y método fónico. Los niños del grupo fónico se desempeñaron mejor que los del otro grupo en las tareas de conciencia fonológica.

En síntesis, algunos concluyen que la conciencia fonológica puede desarrollarse antes de la adquisición de la lectura y que las habilidades metafonológicas en niños prelectores predicen el desempeño en lectura y escritura. Otros, en cambio, sostienen que la conciencia fonológica es una consecuencia de la exposición a una escritura alfabética.

Las conceptualizaciones polémicas sobre las relaciones entre la conciencia fonológica y la lectura y la escritura se han ido reformulando a la luz de una noción componencial o multifactor de la conciencia fonológica. En este sentido,

actualmente los investigadores coinciden en la noción de **niveles de conciencia fonológica**; se concibe a la conciencia fonológica como un continuo y no un fenómeno unitario. La idea general es que la conciencia fonológica está formada por un conjunto de habilidades, de distinto nivel de dificultad y distinto orden de emergencia en el desarrollo. Por un lado, desde el punto de vista lingüístico, la conciencia fonológica implica el conocimiento y manipulación de un rango de unidades de distinto nivel como sílabas, rimas y sonidos aislados. Por otra parte, las tareas usadas para medir la conciencia fonológica varían en cuanto a las demandas cognitivas que imponen, desde el reconocimiento de rimas y la segmentación en sílabas, hasta complejas manipulaciones de sonidos aislados (p.e., Yopp, 1988).

Si se toma en cuenta la noción multifactor de la conciencia fonológica, es razonable concluir que el desarrollo de algunas habilidades fonológicas puede preceder a la enseñanza de la lectura en muchos niños. En esta categoría se encuentran, p.e. la sensibilidad a sílabas y rimas, que implican un nivel más global o menos analítico de conciencia fonológica. En el otro extremo del continuo, las habilidades de manipular fonemas (elisión, inversión) parecen requerir de la exposición a la escritura (Perfetti, 1991).

El caso del español

La noción de niveles de conciencia fonológica ha sido explorada en español. En nuestro medio, Manrique y Gramigna (1984) replicaron una experiencia clásica de Isabelle Liberman y colaboradores (Liberman et al. , 1974 citado en Manrique y Gramigna, 1984) y hallaron, en coincidencia con las investigaciones realizadas en otras lenguas, que niños prelectores de preescolar y 1er. grado tenían mayor dificultad para segmentar palabras en fonemas que en sílabas. En un trabajo llevado a cabo con niños españoles, Jiménez (1992) también demuestra que el desarrollo de la habilidad de segmentación en sílabas es anterior al desarrollo de las habilidades de análisis en fonemas.

Un estudio con niños de 5 años de clase media de la ciudad de Buenos Aires (Signorini y Manrique, 1996), puso de manifiesto un patrón de dificultad en distintas tareas de conciencia fonológica; en orden de dificultad creciente: reconocimiento de rimas, identificación de sonidos iniciales y finales, segmentación fonológica y omisión de sonido inicial (un resultado similar es el descripto para niños españoles por Domínguez, 1996a).

Varios trabajos han abordado el tema de las relaciones entre distintas tareas de conciencia fonológica y el desempeño en lectura. En un extenso estudio con niños, González (1996) se propone examinar la incidencia de la conciencia fonológica en distintos momentos del aprendizaje de la lectura (6, 7 y 8 años). Para ello administra distintas pruebas de conciencia fonológica (identificación, segmentación, omisión y adición de sílabas y fonemas) y varias pruebas de lectura a los mismos niños desde 1° a 3er grado. Los resultados muestran que tanto la conciencia silábica como la conciencia fonémica influyen en la lectura, sin embargo la influencia del conocimiento silábico es mayor a los 6 y 8 años y la del conocimiento fonémico es superior a los 7 años, debido según la autora, a que la conciencia fonémica se adquiere a partir de la instrucción en lectura

En un trabajo sobre dificultades de lectura, Jiménez (1996) concluye que la tarea de identificar sonidos iniciales en las palabras no está asociada al retraso lector, en cambio las tareas de segmentación e inversión de fonemas diferencian a los buenos de los malos lectores.

Por su parte, Domínguez (1996b), en base a los resultados de un estudio de entrenamiento con niños de 5 años, concluye que la enseñanza explícita de la conciencia fonológica a niños prelectores, especialmente la omisión e identificación de fonemas, facilita el aprendizaje de la lectura y la escritura.

La implementación de un programa de intervención en un Jardín de Infantes de la ciudad de Buenos Aires al que asistían niños de sectores urbano marginales (Manrique, 1997) mostró una asociación entre la segmentación fonológica y el desempeño de los niños en escritura. El programa incluía juegos con rimas, sonidos iniciales y finales y segmentación de palabras en sonidos, además de otras actividades con el lenguaje oral y escrito. A fin de año, el 65% de los niños pudo escribir palabras y textos en forma convencional; estos niños habían desarrollado habilidades de segmentación fonológica.

141

Recientemente se llevó a cabo un estudio correlacional longitudinal para determinar la relación entre la conciencia fonológica al comienzo de 1er grado y el desempeño en lectura y escritura al finalizar el año (Signorini, 1998). Antes del inicio de la enseñanza sistemática de la lectura y la escritura, se aplicaron medidas de conciencia fonológica (identificación de sonidos inicial y final, segmentación fonológica y omisión de sonido inicial), reconocimiento de las letras y una tarea de denominación de pseudopalabras para controlar la presencia de niños con habilidades para recodificar de grafema a fonema. También se administraron pruebas de inteligencia verbal y no verbal. A fines de 1er grado se tomaron pruebas de conciencia fonológica y lectura y escritura de palabras.

Los resultados revelaron una proporción relativamente alta de niños (35%) con conocimiento alfabético, ya que fueron capaces de nombrar pseudopalabras, antes de la enseñanza formal de la lectura. Estos niños tenían habilidades de conciencia fonológica muy bien desarrolladas. Además, se observó que a principio de año la habilidad de identificar sonidos iniciales y finales estaba bien desarrollada en los niños y que una exposición no sistemática a la escritura parece suficiente para inducir el desarrollo del conocimiento de las letras y las habilidades de segmentación fonológica en la mayoría de los casos.

Con respecto a la relación entre las habilidades de conciencia fonológica a principio de año y la lectura y la escritura a fin de año, los resultados mostraron que todos aquellos niños que tenían habilidades de conciencia fonológica y la mayoría de los que no tenían conciencia fonológica al comenzar 1er grado, habían desarrollado conciencia fonológica y leyeron y escribieron satisfactoriamente a fin de año. Cuatro niños que no tenían conciencia fonológica a principio de año, tuvieron un desempeño muy pobre en conciencia fonológica, lectura y escritura a fin de año.

Una relación compleja

Desde un punto de vista especulativo, el conocimiento de que las palabras orales se pueden

EL PAJARO DEL ALMA

un libro de Mijal Snunit

con ilustraciones de F. Nava Bouchaín

NUEVOS TITULOS

VIDA DE PERROS, *Isol*

TRUCAS, *Juan Gedovius*

LA SEÑORA REGAÑONA
Susana Sanroman - Ilustraciones de Domi

CARABOLA
Rosa Anna Corbinos - Ilustraciones de Tassies

LA VENGANZA DE LA TRENZA
Graciela Montes - *Ilustraciones Claudia Legnazzi*

REIMPRESIONES

JULIETA Y SU CAJA DE COLORES, *Carlos Pellicer López*

UN ENORME ANIMAL NUBE
Emilio Carballido - Ilustraciones J. A. Hernández Amezcua

Encuéntrelo en las mejores librerías
FONDO DE CULTURA ECONÓMICA
El Salvador 5665 - Tel. 771-8977 Fax: 775-2790

separar en segmentos está implícito en el conocimiento de que las letras del alfabeto representan esos segmentos. Esto no significa que, desde el punto de vista evolutivo, segmentar en sonidos sea un requisito para descubrir el principio alfabético. Al menos no en español, una lengua en la que, a diferencia del inglés, el alfabeto constituye el soporte ideal para comprender la estructura segmental tanto del habla como de la escritura.

Si bien las habilidades de conciencia fonológica más simples (reconocimiento de rimas, segmentación silábica, identificación de sonidos) se desarrollan tempranamente, dadas ciertas características fonéticas del español y la alta consistencia de la ortografía, las habilidades más complejas (p.e., segmentar en fonemas, omitir fonemas) y el descubrimiento del principio alfabético parecen emerger en forma conjunta.

Consistente con este planteo, la concepción de Perfetti conocida como hipótesis de la reciprocidad (Perfetti, 1991) sintetiza en forma adecuada la relación entre la conciencia fonológica y la lectura. Según esta concepción, un conocimiento explícito mínimo sobre los segmentos del habla sería necesario para el progreso en lectura. Sin embargo, es el contacto con el lenguaje escrito el que permite al niño analizar las palabras y manipular los segmentos sonoros. Ehri (1984, 1987) proporciona evidencia acerca de que, en inglés, el conocimiento ortográfico influencia el desempeño de los niños en tareas de segmentación fonológica. En este sentido, en un estudio sobre formas de escritura en niños de 5 años (Manrique y Signorini, 1998), se observó que la escritura de palabras en forma convencional resultó más fácil que la segmentación fonológica.

Dada la gran cantidad de factores implicados en el proceso de aprender a leer, creemos que la pregunta acerca de si la conciencia fonológica es un prerrequisito, una consecuencia del aprendizaje de la lectura, o si se trata de un desarrollo recíproco, formulada en esos términos no es interesante. Lo interesante es preguntarse qué tipos o niveles de conciencia fonológica se desarrollan en relación con qué tipos de habilidades y conocimientos vinculados a la adquisición de la lectura y la escritura con el fin de evaluar en qué contextos la ejercitación en conciencia fonológica facilita estos desarrollos.

La conciencia fonológica y el ideal alfabético. Los peligros del metalenguaje

Implícita en las teorizaciones sobre la conciencia fonológica está la noción del "ideal alfabético" o perfección inherente al principio alfabético, fundamentada en la concepción de que la naturaleza segmental de estas ortografías surge del descubrimiento de la estructura fonológica segmental del lenguaje: la evolución hacia la escritura alfabética no podría haber ocurrido si la segmentación en la que se basa no fuera natural y, por lo tanto, la existencia de la escritura alfabética es en sí misma evidencia de la naturalidad de los segmentos del habla (ver p.e., Liberman, 1988). En el marco de esta concepción, el descubrimiento del principio alfabético, según el cual cada letra representa un fonema, es sin duda uno de los más importantes de la humanidad, y constituye "un triunfo de la lingüística aplicada, mitad descubrimiento, mitad invención" (Liberman, 1988, p. 149).

Faber (1990) propone una interpretación alternativa. Esta autora revisa las teorías de análisis fonológico basadas en la idealización de que la cadena del habla está dividida en segmentos discretos (fonemas o fonos) y sugiere que, a partir de la evidencia proveniente de diversos estudios (Fujimura y Lovins, 1978; Fudge, 1987; van der Hulst y Smith, 1982, citados en Faber, 1990), los modelos basados en la sílaba y la estructura silábica podrían resultar más apropiados para describir las unidades básicas de la representación lingüística. Es decir que, según Faber (1990), los segmentos lingüísticos que representan las escrituras alfabéticas podrían no ser unidades naturales.

Desde una perspectiva histórica, la reflexión sobre los distintos sistemas de escritura, ha permitido reconceptualizar las ortografías alfabéticas. El examen del desarrollo temprano del alfabeto griego ha concentrado el interés de los investigadores por ser el único alfabeto que surgió espontáneamente en la historia de la escritura. Como demuestra Sampson (1985), la innovación griega de representar las vocales surgió de la interpretación errónea de varios símbolos consonánticos del alfabeto cannanita (arameo o fenicio) como representaciones vocálicas. Es decir, no hay evidencia histórica para explicar el origen del alfabeto como consecuencia del

descubrimiento de la naturaleza de la estructura fonológica del lenguaje. En esta línea de pensamiento, Ferreiro (1994) propone que un malentendido básico, situado en un contexto de ricos intercambios lingüísticos, dio origen a la escritura alfabética.

Faber (1990), a partir de la reflexión sobre las unidades de procesamiento del lenguaje oral y las evidencias aportadas por la historia de los sistemas de escritura, concluye que la segmentación fonológica, como una capacidad humana, puede ser un resultado directo del desarrollo de las escrituras alfabéticas.

Ahora bien, cualquiera que haya sido el origen de la invención griega, e independientemente de la cuestión sobre las unidades básicas de la estructura sonora del lenguaje, la relevancia de la conciencia fonológica se basa en dos evidencias irrefutables: las letras del alfabeto representan segmentos isomórficos con los segmentos del análisis fonológico y el lector de una escritura alfabética exhibe claramente la habilidad para reconocer y manipular segmentos, así como para establecer correspondencias entre letras y segmentos sonoros (llámense fonemas, fonos o sonidos).

En este sentido, el repertorio de símbolos usados en las investigaciones sobre la lectura –grafemas y fonemas en el caso de los sistemas alfabéticos– constituye una heurística indispensable para describir y explicar los comportamientos observados. Sin embargo, no debemos perder de vista que estos símbolos están total y explícitamente cargados de nuestra perspectiva teórica y carecen de propiedades absolutas; a modo de ejemplo, un repertorio de grafemas y fonemas no permite dar cuenta de la lectura de caracteres chinos. Como aconseja S.R. Anderson: "...no debemos dejarnos confundir en el plano ontológico por las posibilidades provistas por nuestro metalenguaje" (Anderson, 1985, p.9).

Bibliografía

Alegría, J., E. Pignot y J. Morais (1982) "Phonetic analysis of speech and memory codes in beginning readers." **Memory and Cognition, 10**, 451-456.

Anderson, S.R. (1985) **Phonology in the twentieth century**. Chicago, University of Chicago Press.

Brady, S.A. y D.P. Shankweiller (eds.) (1991) **Phonological processes in literacy**. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Defior, S. (1994) "La conciencia fonológica y la adquisición de la lectoescritura." **Infancia y Aprendizaje, 67-68**, 91-113.

Defior, S. (1996) "Una clasificación de las tareas utilizadas en la evaluación de las habilidades fonológicas y algunas ideas para su mejora." **Infancia y Aprendizaje, 73**, 49-73.

Defior, S. y P. Tudela (1994) "Effect of phonological training on reading and writing acquisition." **Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal, 6**, 299-320.

Domínguez, A.B. (1996a) "El desarrollo de habilidades de análisis fonológico a través de programas de enseñanza." **Infancia y Aprendizaje, 76**, 69-81.

Domínguez, A.B. (1996b) "Evaluación de los efectos a largo plazo de la enseñanza de habilidades de análisis fonológico en el aprendizaje de la lectura y la escritura." **Infancia y Aprendizaje, 76**, 83-96.

Ehri, L.C. (1984) "How orthography alters spoken language competencies in children learning to read and spell." En J. Downing y R. Valtin (eds.), **Language awareness and learning to read**. Nueva York: Springer-Verlag.

Ehri, L.C. (1987) "Learning to read and spell words." **Journal of Reading Behavior, 19**, 5-31.

Faber, A. (1990) **Phonemic segmentation as epiphenomenon: Evidence from the history of alphabetic writing**. Haskins Laboratories, Status Report on Speech Research, SR-101-102, 28-40.

BEST COPY AVAILABLE

Ferreiro, E. (1994) "Diversidad y proceso de alfabetización: De la celebración a la toma de conciencia." **Lectura y Vida**, Año 15, Nº **3**, 5-14.

Gombert, J.E. (1990) **Le dévelopment métalingüistique**. París: Presses Universitaires de France.

González, M.J. (1996) "Aprendizaje de la lectura y conocimiento fonológico: análisis evolutivo e implicaciones educativas." **Infancia y Aprendizaje**, **76**, 97-107.

Jiménez, J.E. (1992) "Metaconocimiento fonológico: Estudio descriptivo sobre una muestra de niños prelectores en edad preescolar." **Infancia y Aprendizaje**, **57**, 49-66.

Jiménez, J.E. (1996) "Conciencia fonológica y retraso lector en una ortografía transparente." **Infancia y Aprendizaje**, **76**, 109-121.

Liberman, A. M. (1988) **Reading is hard just because listening is easy**. Haskins Laboratories, Status Report on Speech Research, SR-95/96, 145-150.

Liberman, I.Y. y D. Shankweiller (1985) "Phonology and the problems of learning to read and write." **Remedial and Special Education**, **6**, 8-17.

Manrique, A.M.B. (1997) "Alfabetización emergente: diferencias socioculturales." Tesis Doctoral, Universidad de Buenos Aires.

Manrique, A.M.B. y S. Gramigna (1984) "La segmentación fonológica y silábica en niños de preescolar y primer grado." **Lectura y Vida**, Año 5, Nº **1**, 4-13.

Manrique, A.M.B. y A. Signorini (1998) "Emergent writing forms in Spanish." **Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal** (en prensa).

Morais, J. (1991) "Constraints on the development of phonemic awareness." En S. Brady y D. Shankweiler (eds.), **Phonological processes in literacy**. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Perfetti, C.A. (1991) "Representations and awareness in the acquisition of reading competence." En L. Reiben y C.A. Perfetti (eds.) **Learning to read: Basic research and its implications**. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Sampson, G. (1985) **Writing systems**. Stanford: Stanford University Press.

Signorini, A. (1998) "El procesamiento fonológico en la lectura inicial." Manuscrito no publicado.

Signorini, A. y A.M.B. Manrique (1996) "Las habilidades metafonológicas, la lectura y la escritura en niños de cinco años." **Lenguas Modernas**, **23**, 71-93.

Stanovich, K.E. (1986) "Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy." **Reading Research Quarterly**, **21**, 360-407.

Tunmer, W.E. (1991) "Phonological awareness and literacy acquisition." En L. Reiben y C.A. Perfetti (eds.), **Learning to read: Basic research and its implications**. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Wagner, R.K. y J.K. Torgensen (1987) "The nature of phonological processing and its causal role in the acquisition of reading skills." **Psychological Bulletin**, **101**, 192-212.

Yopp, H.K. (1988) "The validity and reliability of phonemic awareness tests." **Reading Research Quarterly**, 23, 159-177.

ANNELIES MERKX
ROLANDO PICHÚN SEGUEL

El lenguaje integral en la educación intercultural bilingüe. Implicancias en la formación de maestros bilingües en Ecuador

Introducción

En los tiempos actuales, en los que las inequidades de diverso orden parecen segmentar cada vez más la diversidad social, los enfoques holísticos y sistémicos constituyen aportes fundamentales para el tránsito hermenéutico que implica pasar de una **visión fragmentaria** a una **visión totalizadora** e **integrada** de la problemática social y educativa.

El convencimiento de que estos enfoques contribuyen a fortalecer, no sólo la dimensión ética de la educación, sino también los desarrollos de la práctica pedagógica concreta, ha motivado nuestra incursión en la perspectiva del lenguaje integral –sostenida, entre otros, por Kenneth y Yetta Goodman– y a destacarla como posibilidad orientadora para el desarrollo del lenguaje, en un marco bilingüe intercultural.

Nos parece que los principios y metodologías de esta perspectiva científico-humanística podrían contribuir, en buena medida, al mejoramiento cualitativo del sistema de Educación Intercultural Bilingüe (EIB), de los pueblos indígenas del Ecuador, y a sus propósitos de recuperar los valores que definen su propia identidad cultural, a través de una propuesta pedagógica para la enseñanza y aprendizaje de y en dos lenguas.

Nuestra argumentación en favor de la perspectiva del lenguaje integral está referida a la posibilidad de resolver algunos problemas conceptuales y metodológicos que, en la práctica pedagógica bilingüe, aparecen como indicadores de una visión fragmentaria, en lo que se refiere al proceso de adquisición y desarrollo del lenguaje.

Las observaciones críticas de este texto, lejos de disminuir el perfil de la EIB, se orientan más bien a fortalecer su desarrollo, en el sentido de que el proceso educativo intercultural y la recuperación de las lenguas y de las identidades étnicas, se verá favorecido sólo en la medida en que la construcción de su propuesta pedagógica, integre diversos aportes universales, en el marco de lo que pudiéramos denominar un **humanismo sincrético**.

Annelies Merkx es asesora principal del proyecto EBI-GTZ y Rolando Pichún es consultor regional, especialista en currículo del GTZ, de Ecuador.

El contexto

Ecuador multilingüe y pluricultural

El Ecuador, con aproximadamente once millones de habitantes, es considerado como un país multilingüe y pluricultural, conformado por los pueblos indígenas, la población negra y la mestiza. Los diez pueblos indígenas (quichua, shuar, achuar, awa, chachi, tsachi, secoya, cofán, siona, huaorani), que conforman el 30% del total de la población, mantienen sus lenguas y culturas propias y se encuentran en las regiones de la costa, la sierra y la amazonía. El grupo más numeroso está conformado por los quichua-hablantes, con una población de más o menos dos millones de habitantes.

Este reconocimiento de la condición multilingüe y pluricultural de la sociedad ecuatoriana, ha sido posible gracias al desarrollo de la organización de los pueblos indígenas y a una intensa actividad reivindicativa que les ha permitido situar sus planteamientos en el centro del debate público.

Sin embargo, esta condición no ha logrado expresarse aún de manera explícita en la norma constitucional, ni en políticas culturales y lingüísticas definidas por el Estado. A nivel de compromisos internacionales, el Ecuador no ha ratificado aún el convenio 169 de la OIT, referido al respeto de las culturas, formas de vida, organización e instituciones tradicionales de los pueblos indígenas y la participación efectiva de esos pueblos en las decisiones.

Sin embargo, acogiéndose al artículo 27 de la Constitución de la República que señala: "que en los sistemas de educación que se desarrollan en las zonas de predominante población indígena, se utilice como lengua principal de educación el quichua o la lengua de la cultura respectiva, y el castellano como lengua de relación intercultural", el movimiento indígena ha logrado establecer un sistema alternativo para atender las necesidades educativas propias de sus pueblos.

La Educación Intercultural Bilingüe (EIB)

Históricamente, la argumentación que originó la búsqueda de una educación alternativa para la población indígena estuvo centrada en una fuerte crítica al carácter homogeneizante y discriminatorio del sistema escolar oficial, con relación a las lenguas y culturas indígenas.

Esta falta de pertinencia cultural de la educación oficial ocasionó lamentables resultados, tales como deserción y repetición masivas; el rechazo a la lengua y a la cultura propias. Lo anterior, junto con un inadecuado proceso de socialización de los niños y niñas en la cultura y lengua oficiales, se consideran como causas de un grave debilitamiento de la autoestima y de la identidad cultural.

Es así como, a partir de 1944, las poblaciones indígenas inician procesos de apropiación de la educación con el fin de revalorizar sus lenguas y culturas, con el apoyo de misioneros, organizaciones gubernamentales, no gubernamentales, nacionales e internacionales. Período inicial en el que se destaca el aporte lingüístico en la definición de los alfabetos y la normalización de la escritura en lenguas originarias, como base para un proceso educativo bilingüe.

La estructuración de un campo teórico y práctico en torno a una educación bilingüe se inicia en América Latina con una fuerte influencia del campo de la lingüística y sus aportes en la descripción de lenguas; la definición de conceptos tales como lengua y dialecto, lengua preestandarizada y estandarizada; lengua vernácula, autóctona, indígena, minoritaria, etc. Luego, las discusiones se orientaron a las diversas formas de bilingüismo y al proceso de adquisición de la lengua materna, "L1" y segunda lengua, "L2" y sus implicancias pedagógicas (von Gleich, 1989).

Las preocupaciones desde la antropología, por su parte, marcaron también los inicios de la educación bilingüe, en su empeño por situar un marco cultural para el estudio de las lenguas en contexto y contacto. El aporte en este campo evoluciona, desde los conceptos fragmentarios de biculturalismo y multiculturalismo, a las actuales concepciones más holísticas y sistémicas sobre interculturalidad.

En este marco surge la noción de Educación Intercultural Bilingüe (EIB), como posibilidad de desarrollo de un campo teórico y práctico con perfiles propios, para atender las necesidades educativas de las poblaciones indígenas.

En el caso concreto de Ecuador, las reivindicaciones del movimiento indígena, junto a las

diversas experiencias pedagógicas en educación bilingüe, llevaron a la creación de la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (DINEIB) en 1988, hecho que determinó su institucionalización, como parte del sistema escolarizado regular del Ministerio de Educación y Cultura.

Desde esa fecha, el esfuerzo se ha centrado en la elaboración e implementación de un modelo educativo que establece una normatividad básica de orden legal, administrativa, pedagógica y curricular para el desarrollo de la EIB en el país. El sistema, administrado por la DINEIB, atiende en la actualidad a un 80% de las comunidades indígenas del país, con un número aproximado de 4.000 profesores y una matrícula de 80.000 niños y niñas.

Cabe mencionar que en este proceso de desarrollo de la EIB en el Ecuador, ha jugado un rol de importancia el apoyo de organismos internacionales, principalmente, del Proyecto EBI de la cooperación técnica alemana GTZ, UNICEF y UNESCO.

Problemática en torno al bilingüismo

Una confusión conceptual y sus implicancias en el aula

Históricamente, la educación bilingüe fue concebida como una metodología de enseñanza para enfrentar el problema de la "incomunicación verbal" entre la escuela (el maestro, los textos) y el alumno indígena. Se pretendía facilitar el aprendizaje del castellano y hacer viables de este modo los procesos de integración al sistema educativo en lengua oficial, por una parte, y la asimilación de los pueblos indígenas a la sociedad nacional, por otra (Chiodi, 1990).

Posteriormente, en el afán de preservar y fortalecer la identidad étnica, cultural y lingüística, surge el concepto de **bilingüismo de mantenimiento**, para señalar que la educación no sólo comienza con la lengua indígena en los primeros años de escolaridad, sino que se mantiene en esa lengua, introduciendo gradualmente el castellano, al igual que la lengua originaria, como asignatura y como instrumento de aprendizaje. El propósito es que los niños adquieran conocimientos de su propia cultura en lengua indígena y, simultáneamente, una gradual aprehensión de la cultura oficial en castellano.

Aun reconociendo como pertinente la filosofía implicada en esta estrategia de mantenimiento, sus implicaciones pedagógicas y didácticas en términos de prácticas pedagógicas concretas son de tal complejidad que originan serias confusiones en los actores del proceso.

En la experiencia ecuatoriana la problemática está referida, en primer lugar, a la confusión relativa a los conceptos de L1 y L2. Mientras que por un lado el planteamiento teóricolingüístico en EIB ha venido insistiendo en considerar a la lengua indígena como L1, en la realidad escolar del Ecuador se constata que un gran nú-

mero de estudiantes indígenas que asisten a las escuelas bilingües –por varias razones históricas y de aculturación– tienen el castellano como L1.

La rigidez de este supuesto teórico deja fuera de consideración la complejidad de las interacciones sociales que condicionan el proceso de adquisición de la lengua en contextos y contactos multiculturales. Así, tanto el carácter aleatorio que tiene el uso de la lengua indígena y del castellano en los espacios familiar y comunitario, como el hecho de que no pocos padres de familia consideran de escasa utilidad la enseñanza sistemática de la lengua originaria en la escuela, constituyen indicadores de esa complejidad, no tomada suficientemente en cuenta.

Además, el sistema EIB en su afán de reivindicar la cultura originaria, suele considerar la lengua indígena *per se* como primera lengua y el castellano como segunda, desde una aproximación más bien ideológica, antes que pedagógica y bilingüe. Se trata, entonces, de un problema central, cuya incidencia afecta no sólo a la didáctica del bilingüismo, sino también a los fundamentos de la EIB, por cuanto el proceso educativo escolar se estaría iniciando en una lengua que no necesariamente es la que los niños manejan con mayor proficiencia.

En segundo lugar, existe también el problema de que –mientras el bilingüismo, en teoría, es conceptuado como un proceso que implica la enseñanza y el aprendizaje **de** y **en** dos lenguas, tanto en el plano oral como en el escrito– en la práctica continúa reproduciéndose la dicotomía oralidad vs. escritura. Esto se refleja en una práctica pedagógica en la que la lengua indígena se reduce a la comunicación oral e informal, en tanto que al castellano se lo relaciona con la formalidad de los procesos sistemáticos de aprendizaje.

Formación docente bilingüe

Como parte del sistema de la EIB en Ecuador, la formación docente inicial se realiza en cinco Institutos Pedagógicos Interculturales Bilingües (IPIBs), distribuidos en varias regiones etnolingüísticas del país y en algunas universidades que ofrecen licenciaturas en educación, con especialidad en EIB. En ambos casos, la formación de profesores está enfrentando el desafío de una transformación, para responder a las nuevas concepciones y prácticas que demanda el desarrollo de una propuesta de educación intercultural bilingüe.

En lo que concierne a este trabajo, la problemática en torno al bilingüismo en la formación docente inicial, está referida a la dificultad –no resuelta aún– de formar docentes bilingües coordinados, como condición indispensable para la enseñanza **de** y **en** dos lenguas en la escuela.

El énfasis predominante que ha tenido el estudio descriptivo de las lenguas –tanto en la investigación, como en la formación de recursos humanos– ha postergado considerablemente el tratamiento pedagógico, curricular y didáctico que requiere el desarrollo del lenguaje como proceso comunicacional en la EIB.

No es raro, entonces, que en los programas de formación persista este enfoque que prioriza el tratamiento de la lengua como objeto de estudio, antes que como instrumento de acción comunicativa. Lo anterior, de alguna manera, condiciona que en los espacios académicos e institucionales de la EIB, se hable mucho **sobre** la lengua, pero muy poco **en** la lengua; para no mencionar la ausencia de la comunicación escrita en la lengua indígena.

Este sesgo entre teoría y práctica, ocasiona un grave estancamiento en el desarrollo de las lenguas indígenas, incidiendo en un marcado fenómeno de préstamo lingüístico del castellano, al cual éstas deben recurrir para el tratamiento de temáticas escolares, académicas y científicas.

Aunque la correlación entre uso funcional y desarrollo de la lengua resulta evidente, el estudio de las condiciones para potenciar la capacidad generativa de abstracción y conceptualización en lenguas indígenas, nos parece un tema de gran relevancia para la investigación en EIB.

Si se acepta que el bilingüismo –en el enfoque de mantenimiento que se postula– no es sólo una cuestión de teoría, sino también de actitudes y prácticas que deben expresarse concretamente en los ámbitos educativos y académicos, nos encontramos frente a un problema que obstaculiza gravemente, no sólo el avance de la EIB, sino también el desarrollo integral de las lenguas originarias.

En la formación docente, esta problemática se manifiesta en la necesidad urgente de una propuesta curricular para el tratamiento de las lenguas, orientada a resolver, al menos, dos problemas cruciales: por un lado, la necesidad de que los propios estudiantes de los IPIBs logren un desempeño bilingüe coordinado y, por otro, que sean capaces de desarrollar competencias en la aplicación de una didáctica **de** y **en** dos lenguas en la escuela.

Sin embargo, nos parece imprescindible asumir que en la base del proceso de la formación docente inicial en los IPIBs –y como instancia previa a la problemática especifica en la adquisición de L1 y L2– está la necesidad de reflexionar críticamente acerca de las concepciones reduccionistas que sobre la educación y el lenguaje han venido prevaleciendo en la escuela, particularmente, en lo que se refiere a las metodologías tradicionales fragmentarias para la enseñanza de la lectura y la escritura.

Por esta razón, postulamos que la elaboración de una propuesta alternativa para el desarrollo del lenguaje orientada a resolver la problemática en torno a la formación de maestros bilingües está, a su vez, supeditada a la construcción de un nuevo diseño curricular que promueva la reflexión, la conceptualización y la transformación, en el proceso de formación docente inicial en EIB.

Textos y materiales

Una de las limitaciones más importantes que ha tenido que enfrentar el desarrollo e implementación de la EIB es el referido a la producción de textos que sean pertinentes, tanto en lo cultural como en lo pedagógico y lingüístico.

En los tiempos en que no había una alternativa de educación para la población indígena, hubo que aceptar los textos y materiales diseñados para la educación oficial, situación que, posteriormente, fue paliada en parte con la traducción y adaptación de los textos existentes en castellano a las lenguas indígenas.

Estas transferencias mecánicas del mensaje escrito e ilustrado, en lugar de apoyar la reivindicación cultural y lingüística que se plantea como fundamental y definitoria de la EIB, conllevan, más bien, códigos que reproducen estereotipos de marginación de lo indígena. La investigación realizada por Wilhelm (1995), p.e., revela que en los libros de texto oficiales en Guatemala, la imagen reflejada de los indígenas está limitada a actividades de subsistencia campesina y, con la excepción de las maestras de escuela, en ningún libro oficial aparecen indígenas en posiciones profesionales o técnicas.

Esta situación, generalizable al caso de Ecuador y, probablemente, a otros países de la región, tiene la particularidad de que los intentos de elaboración de materiales educativos propios, no han logrado expresar aún una visión más dinámica de la cultura, acorde con las finalidades de la EIB.

El problema radica en que la producción de textos y materiales parece seguir anclada en las viejas concepciones **hispanistas**

PAIDÓS

LUIS M. FERNÁNDEZ, SANDRA NICASTRO, ANA MARÍA SILVA
El análisis de lo institucional en la escuela
Un aporte a la formación autogestionaria para el uso de los enfoques institucionales

J.A. CASTORINA, C.COLL Y OTROS
Piaget en la educación
Debate en torno a sus aportaciones

MARÍA EUGENIA TOLEDO HERMOSILLO Y OTROS
El traspatio escolar
Una mirada al aula desde el sujeto

ELINA DABAS
Redes sociales, familia y escuela

NORBERTO IANNI Y ELENA PÉREZ
La convivencia en la escuela: un hecho, una construcción

ALICIA CAMILLONI Y OTRAS
La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo

JUDITH AKOSCHKY Y OTRAS
Artes y escuela
Aspectos curriculares y didácticos de la educación artística

GABRIELA DIKER Y FLAVIA TERIGI
La formación de maestros y profesores: hoja de ruta

SANDRA NICASTRO
La historia institucional y el director en la escuela

ELLIOT W. EISNER
El ojo ilustrado
Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa

RAMÓN FLECHA
Compartiendo palabras

que han caracterizado la enseñanza del castellano en la escuela tradicional (Merkx, 1994). Es así como a nivel de prácticas metodológicas y didácticas la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura, p.e., tienden a seguir dentro del paradigma tradicional **de la parte al todo** (Goodman, 1985).

Es común encontrar, entonces, que los textos elaborados en lenguas indígenas –pese a sus notables esfuerzos por lograr pertinencia cultural y lingüística– tienden a seguir reproduciendo estos métodos fragmentarios, típicos de la escuela tradicional, en lo que se refiere a la enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura.

¿Por qué es necesario introducir el lenguaje integral en la EIB?

Pensamos que la construcción de una propuesta a partir de una filosofía científico-humanística que fundamente la adquisición y el desarrollo del lenguaje como un proceso integral, es una de las principales condiciones para la solución a la problemática en torno a la aplicación del bilingüismo en la escuela.

Si como sostenemos, la problemática central que hay que resolver en torno al bilingüismo, es la problemática de la **fragmentación**, entonces, el desarrollo de una **visión totalizadora** e **integral** del lenguaje en contexto, se vuelve un marco de referencia necesario para el trabajo en torno a posibles soluciones.

Aspectos tales como: la confusión entre L1 y L2; la dicotomía oralidad vs. escritura; la discrepancia entre el discurso ideológico **sobre** la lengua indígena y la falta de práctica de comunicarse **en** esta lengua; la persistencia de métodos tradicionales para la enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura; el sesgo del **prestigio** para categorizar las lenguas; la dificultad para superar los estereotipos culturales y avanzar a una concepción más dinámica de la interculturalidad, son todos, a nuestros juicio, indicadores elocuentes de fragmentación.

En el marco de los nuevos aportes a una teoría de la adquisición y desarrollo del lenguaje, nos parece que algunos de los principios de la filosofía humanística-científica del lenguaje integral y su metodología holística para el aprendizaje funcional y contextualizado del lenguaje (Goodman, 1985), pueden contribuir significativamente a dicha propuesta.

Los planteamientos de este autor se ubicarán en el marco de aportes tan importantes para la EIB como el de la teoría sociohistórica y cultural de Vygotsky (1964), para entender la función del lenguaje como estructuradora del desarrollo de los procesos mentales en el niño, su concepto de **zona de desarrollo próximo**, como base para la acción pedagógica concebida como ayuda y función mediadora del maestro.

Al respecto, los estudios que vinculan la teoría vygotskyana con la perspectiva del lenguaje integral, particularmente en lo que se refiere a la relación entre el medio, el alumno, el educador y los contenidos (Braslavsky, 1995), podrían servir como apoyos fundamentales para avanzar en la construcción de una pedagogía intercultural bilingüe.

De igual manera, los aportes recientes referidos concretamente al bilingüismo; la revalorización del estudiante bilingüe; el aprendizaje de lenguas en poblaciones indígenas y las estrategias para la enseñanza **de** y **en** dos lenguas (Cummins, 1989; Hakuta, 1986; Freeman, Goodman y Serra, 1995; Condemarín, 1996), respaldan la factibilidad de esta propuesta.

Sin descartar los avances de la EIB en su empeño por **situar** la educación en un contexto intercultural, el tratamiento pedagógico bilingüe por parte de los actores, requiere de un proceso hermenéutico de construcción por medio del cual sea posible la **transición de un modo de pensar fragmentario a un modo de pensar holístico**.

En términos concretos, esta transición llevaría, p.e., a que los profesores flexibilicen la aplicación de teorías generalizadas sobre L1 y L2, aceptando la importancia de crear un ambiente de libertad para la expresión espontánea de los niños en la escuela, mediante la cual sea posible detectar –sin prejuicios– sus competencias lingüísticas básicas.

Lo anterior llevaría al reconocimiento de que existe un proceso intenso de socialización del niño y de la niña indígenas en la familia y en la comunidad –previo y simultáneo a la escuela– que ayudaría a comprender mejor el rol del lenguaje en este proceso, como un factor clave para la enseñanza y aprendizaje bilingües.

La propuesta integral contribuirá a comprender que el lenguaje está organizado como un sistema para construir significados y no como un recurso para generar estructuras lingüísticas (Arellano-Osuna, 1996). Por lo tanto, los profesores estarán más dispuestos a ayudar a que los niños desarrollen sus competencias lingüísticas para lograr una buena comunicación, tanto oral como escrita, a través de un aprendizaje funcional **de** y **en** dos lenguas.

La perspectiva humanista del lenguaje integral incidiría, además, en una actitud menos normativa y correctiva de los profesores, aceptando el error como parte del proceso natural del desarrollo del lenguaje. Esta nueva actitud revertirá, sin duda, en una mayor libertad de los niños para expresarse y sentir que su expresión cultural y lingüística es respetada sin condicionamientos.

En lo que se refiere concretamente a la lectura y la escritura, hemos dicho que la educación bilingüe tiende a reproducir los métodos fragmentarios de la escuela tradicional. El enfoque holístico permitiría ampliar esta perspectiva al proponer que –en lugar de la decodificación mecánica de un texto de escasa significación para el niño– el proceso de la lectura se desarrolla mejor cuando se presenta a los niños textos completos, significativos y funcionales, tanto en lengua indígena como en castellano.

El desafío para los profesores de crear e incentivar en los alumnos la producción creativa de textos podría disminuir la dependencia del libro oficial estandarizado que los profesores deben utilizar para la alfabetización en la escuela, permitiendo al mismo tiempo, una mayor consideración para la diversidad lingüística y cultural.

Si uno de los desafíos para la EIB es incentivar el desarrollo de las lenguas indígenas, la producción de textos en estas lenguas se vuelve una estrategia fundamental, no sólo para disminuir la brecha entre oralidad y escritura, sino también para **ampliar la memoria social de la comunidad y su alcance comunicativo** (Goodman, 1985).

Crear espacios y oportunidades para el desarrollo de la expresión escrita de ideas y conceptos en lengua indígena, que vayan más allá del uso informal y cotidiano, permitiría su mayor instrumentación como medio de aprendizaje sistemático y, al mismo tiempo, incrementar su prestigio, elevándola a niveles más académicos y científicos.

El desarrollo de la interculturalidad como preocupación teleológica fundamental de la EIB se verá favorecido con el conocimiento y aplicación de la filosofía del lenguaje integral, sobre todo, en cuanto a la necesidad de propiciar una educación abierta a los aportes de la diversidad cultural, en la que niñas y niños indígenas participen activamente en un proceso de aprendizaje constructivo.

La estrategia de formación de formadores en Ecuador

Descripción general

La Universidad de Cuenca, con el apoyo de la Cooperación Técnica Alemana GTZ, UNICEF y UNESCO ofreció entre 1991 y 1995 una Licenciatura en Lingüística Andina y Educación

Bilingüe (LAEB), de la cual egresaron 70 educadores indígenas.

La orientación hacia la especialización lingüística que prevaleció en ese período está siendo replanteada hacia la formación de formadores, dirigida a docentes de los Institutos Pedagógicos Interculturales Bilingües; orientadores de práctica docente de las escuelas anexas; técnicos docentes y supervisores de la DINEIB; maestros del nivel primario en EIB y participantes de otros países andinos.

El formador de formadores será un profesional capaz de asesorar y capacitar en aspectos centrales del mejoramiento cualitativo de la EIB, tanto a nivel de la formación docente inicial en los IPIBs, como a nivel de formación y capacitación de maestros en servicio.

Una vez concluida la propuesta de rediseño curricular por parte de un equipo técnico de la Universidad de Cuenca y de la DINEIB, con el asesoramiento del Proyecto EBI - GTZ, el programa se encuentra en su fase de implementación, para iniciar el curso académico en octubre de 1997.

El programa se propone cubrir dos promociones de formadores de formadores, entre 1997 y el 2002, con un total de 60 egresados que tendrán el título de Licenciados en Ciencias de la Educación en la Especialidad de Educación Intercultural Bilingüe.

De acuerdo con la orientación hacia determinada área curricular del programa, los participantes podrán optar por una de las siguientes menciones: lengua y cultura, psicopedagogía, currículo y producción didáctica o gestión educativa.

Estructura curricular

El mejoramiento de la calidad educativa entendido desde una visión holística constituyó la razón principal para optar por una estructuración curricular por áreas; es decir, de la necesidad de identificar ámbitos totalizadores e integradores de la formación que, a su vez, implicaran aspectos cruciales para el desarrollo cualitativo de la EIB.

Las cuatro áreas de la estructura curricular que describimos a continuación están concebidas como campos teórico-prácticos que se articulan en los ejes de investigación, reflexión, conceptualización y transformación (Pichún, 1997).

- El área de **lengua y cultura**, como fundamento sociolingüístico y antropológico del desarrollo cualitativo de la EIB, en una perspectiva bilingüe intercultural, la que, a su vez, se enmarcará en el análisis de la diversidad étnica, cultural y lingüística que caracteriza al país y a la subregión andina; la sustentación teórica del bilingüismo y el pluriculturalismo y las condiciones metodológicas para su tratamiento pedagógico en la escuela.
- El área **psicopedagógica,** orientada a recuperar modelos pedagógicos universales y principios actuales de la psicología del desarrollo y del aprendizaje para integrarlos a la construcción de una pedagogía más específicamente intercultural y bilingüe, en un marco de cosmovisión indígena.
- El área de **currículo y producción didáctica** se propone incrementar la pertinencia cultural, la relevancia social y la significación del aprendizaje en la educación básica, a partir del análisis crítico del modelo educativo intercultural bilingüe y su adecuada aplicación a través de la producción didáctica en las diversas áreas del currículo escolar.
- El área de **gestión educativa** busca contribuir al mejoramiento de la eficiencia y eficacia en la administración de los procesos y recursos que interactúan en el contexto escolar, así como a dinamizar procesos descentralizados de gestión pedagógica y curricular.

El área de lengua y cultura

Nos referimos de manera breve y específica a esta área con el fin de situar el contexto curricular en el cual se intenta incorporar los principios del lenguaje integral en la formación de formadores en EIB.

El área de lengua y cultura es conceptuada como el fundamento sociolingüístico y antropológico para el proceso de mejoramiento cualitativo de la educación intercultural bilingüe y su desarrollo comprenderá los siguientes aspectos:

a) El planteamiento de un marco antropológico cultural para el tratamiento pedagógico de la

diversidad étnica, cultural y lingüística, orientado al fortalecimiento de identidades dentro de la noción de *negotiation capability*; entendida ésta como fundamental para potenciar la capacidad negociadora de los pueblos indígenas, en un contexto multicultural.

b) Una propuesta para el tratamiento de las lenguas en una perspectiva que, sin descuidar los aspectos descriptivos de las lenguas indígenas, prioriza la función comunicativa del lenguaje y el mejoramiento pedagógico de su tratamiento en el contexto escolar.

Por esta razón, el programa ha avanzado hacia un nuevo enfoque que busca mejorar una propuesta metodológica y didáctica para el proceso de adquisición y desarrollo del lenguaje y, particularmente, para incrementar las competencias de la lectura y la escritura en la escuela.

Obviamente, se trata de una propuesta que se inscribe en los marcos conceptuales y didácticos del bilingüismo, es decir, de la instrumentación de competencias comunicacionales, tanto en lengua indígena como en castellano, ya sean éstas consideradas como L1 o L2.

Con el propósito de contribuir a resolver la problemática compleja de la enseñanza y aprendizaje **de** y **en** dos lenguas que hemos descrito, el diseño curricular incorpora el análisis de los avances teóricos y metodológicos del lenguaje integral (K. Goodman, M. Condemarín, B. Braslavsky, A. Arellano Osuna, A. Crawford, V. Galdames, entre otros), así como el estudio de las condiciones para su aplicación en la educación intercultural bilingüe, particularmente, en lo que concierne al enfoque holístico para el aprendizaje de la lectura y escritura.

Es así como en la descripción del componente denominado **Teoría y didáctica del desarrollo integral del lenguaje** (Pichún, 1997), dentro del programa de formación de formadores se establece que:

- Este seminario-taller tiene como propósito brindar un marco de referencia para comprender mejor el proceso de adquisición y desarrollo del lenguaje desde la filosofía del lenguaje integral y su perspectiva holística para el desarrollo de la lengua materna en el niño, independientemente de si ésta es el castellano, el quichua u otra lengua originaria.
- A partir de este enfoque –particularmente del principio de aprehensión totalizadora de la realidad como base para el desarrollo del lenguaje en contexto–, el taller se propondrá sistematizar un proceso didáctico que ayude a los profesores a facilitar el desarrollo integral y sistemático de las competencias lingüísticas, particularmente de la lectura y la escritura.
- En el desarrollo de este componente, los estudiantes que se preparan para ser formadores de formadores, construirán una propuesta para formar y capacitar a maestros y estudiantes de los IPIBs en didáctica del lenguaje integral que comprenderá, al menos, los siguientes aspectos:

a) La filosofía humanístico-científica del lenguage integral, sistematizada en sus principios fundamentales, que sirvan de referentes para desarrollar una alternativa al modelo tradicional fragmentario y normativo de enseñanza de la lengua.

b) La descripción de un proceso metodológico y didáctico, con especial referencia a los aportes del enfoque holístico a la enseñanza y aprendizaje bilingües, los cambios positivos que éste generaría, tanto en la actitud de los profesores con respecto al proceso de adquisición y desarrollo del lenguaje, como en la apropiación de nuevos criterios para la producción de textos y materiales.

c) Un repertorio de técnicas específicas, dentro del concepto amplio de **lectura del mundo**, que ayude a los profesores a desarrollar el lenguaje en un sentido integral e intercultural, tomando en cuenta los contextos socioculturales de los niños y niñas indígenas.

Como puede observarse, esta estrategia de formación de formadores, a través de un programa académico, es un avance sustancial con respecto a las acciones eventuales de capacitación que han demostrado ser insuficientes para el desarrollo cognitivo, procedimental y actitudinal que requiere la transformación pedagógica en la escuela bilingüe. Entretanto, con el apoyo del proyecto EBI-GTZ, se están realizando acciones preliminares con maestros y supervisores indígenas, acerca de conceptualizaciones y aplicaciones básicas del lenguaje integral al proceso bilingüe, en las cuales se observa una activa participación.

Pensamos, por último, que la introducción de la perspectiva del lenguaje integral en el contexto de la EIB, además de ser compatible con la cosmovisión cíclica y totalizadora indígena, conlleva las posibilidades de un aporte que puede ser crucial en el desarrollo del bilingüismo y de la interculturalidad, en lo que se refiere a sus avances conceptuales y metodológicos

* Este trabajo fue presentado como ponencia en la **42° Convención Anual de la Asociación Internacional de Lectura**, Atlanta-Georgia, 4 al 9 de mayo de 1997.

Bibliografía

Arellano-Osuna, A. (1996) "Los maestros bilingües como creadores de contextos socioeducativos para el desarrollo de la lectura." **Lectura y Vida**, Año 17, N° 3.

Braslavsky, B. (1995) "El entorno y el maestro en diversas perspectivas de la alfabetización inicial." **Lectura y Vida**, Año 16, N° 1.

Condemarín, M. (1996) **Consideraciones a tomar en cuenta en la enseñanza de y en la lengua materna**. Ponencia para el Seminario internacional "El aprendizaje de lenguas en poblaciones indígenas: el caso de las lenguas indígenas". Iquique, Chile.

Cummins, J. (1989) **Empowering minority students**. Sacramento: CABE.

Chiodi, F. (1990) (comp.) **La educación indígena en América Latina**. Tomo 1. Proyecto EBI-GTZ, UNESCO, Abya Yala, Ecuador.

Freeman, Y; Y. Goodman y M. Serra (1995) "Revalorización del estudiante bilingüe mediante un programa de lectura basado en literatura auténtica." **Lectura y Vida**, Año 16, N° 1.

Gleich, Utta von (1989) **Educación primaria bilingüe intercultural**. Alemania: GTZ, Eschborn.

Goodman, K. (1985) **El lenguaje integral**. Buenos Aires: Aique.

Hakuta, K. (1986) **Mirror of language: The debate on bilinguism**. New York: Basic Books.

Merkx, A. (1994) **Propuestas metodológicas para el aprendizaje de la lectoescritura**. Ponencia para el Seminario internacional sobre "Necesidades y metodologías de aprendizaje en la educación básica". Quito, Ecuador.

Pichún Seguel, R. (1997) **Diseño curricular de la Licenciatura Andina en Educación Intercultural Bilingüe**. Documento base. P. EBI-GTZ, Quito, Ecuador.

Vygotsky, L.S. (1964) **Lenguaje y Pensamiento**. Buenos Aires: Lautaro.

Wilhelm, R. (1995) "El currículum nacional y la proyección de imágenes étnicas: un análisis del contenido de los libros escolares guatemaltecos." **Lectura y Vida**, Año 16, N° 4.

*Este artículo fue presentado a **Lectura y Vida** en julio de 1997 y aprobado en setiembre de 1997.*

AMPARO CLAVIJO
ESPERANZA TORRES*

La escritura en primera y segunda lengua: un proceso, dos idiomas

Tendencias actuales de la educación en Colombia

Desde febrero de 1994 la educación colombiana comenzó a reformarse para dar paso a un modelo más democratizado. El modelo actual es descentralizado y le da al maestro un papel central que no tenía antes. El maestro toma decisiones sobre la enseñanza, procesos a desarrollar y la construcción de planes educativos de la escuela dentro de la comunidad.

Estas innovaciones educativas introducen la enseñanza de una lengua extranjera en el currículo de primaria de las escuelas públicas colombianas. Como el inglés es una lengua de estatus especial en nuestra sociedad, se espera que ésta sea la lengua extranjera de mayor demanda.

Dadas las reformas educativas que el sector oficial está implementando en Colombia, se hace necesario impulsar investigaciones que esclarezcan los resultados generados por los cambios. En la educación básica primaria, la adquisición de la lecto-escritura tanto en lengua materna como en lengua extranjera es uno de los aspectos que requiere investigación.

La lecto-escritura se considera un elemento fundamental que permite integrar los conocimientos de todas las áreas del currículo. Por lo tanto las investigaciones en lecto-escritura nos permiten construir una base de conocimientos para informar a quienes tomen las decisiones curriculares.

Como docentes del programa de posgrado en Lingüística Aplicada a la enseñanza del inglés de la Universidad Distrital en Bogotá, Colombia, nuestro objetivo es establecer vínculos entre la universidad pública y la escuela pública para reflexionar e investigar sobre temas de interés comunes.

En un intento por alcanzar este objetivo, la Universidad Distrital y la Escuela "Susana López de Valencia", dos entidades públicas comprometidas con el mejoramiento de la calidad de la enseñanza en primaria, decidieron unir esfuerzos para llevar a cabo una innovación educativa al tiempo que se la investigaba. La introducción de la lecto-escritura en inglés como lengua extranjera determinó el inicio de esta investigación.

Amparo Clavijo Olarte es Ph.D Candidate in Education, Program Language, Reading and Culture, University of Arizona, Estados Unidos, y profesora asociada en la Maestría en Lingüística Aplicada, Universidad Distrital, Santafé de Bogotá, Colombia.

Esperanza Torres Mesa es profesora del Departamento de Lenguas Modernas, Programa Español-Inglés, Universidad Distrital, Santafé de Bogotá, Colombia.

136

Nuestro proyecto de investigación consiste en un estudio longitudinal de tres años sobre el desarrollo de la lectura y la escritura en inglés como lengua extranjera, de niños en una escuela pública en Colombia. El objetivo principal de este estudio fue comprender los procesos de lectura y escritura desde la perspectiva del niño. Partimos del conocimiento que el niño tiene de lo que significa escribir en su lengua materna y de las hipótesis que va construyendo de la escritura en la lengua extranjera. El proyecto contempla hasta ahora dos fases.

La base teórica y los planteamientos para el presente estudio son las investigaciones de Emilia Ferreiro, Kenneth y Yetta Goodman, Sarah Hudelson, Yvonne y David Freeman y Carole Edelsky, entre otros.

En la primera fase, la lecto-escritura se induce a partir de la instrucción dirigida por el maestro. Durante esta fase la lectura de historias, cuentos y otras obras de literatura infantil en inglés, escogida por el maestro para complementar el tema a enseñar, constituye parte integrante de la instrucción que introduce y consolida vocabulario, gramática y aspectos culturales de la lengua extranjera. Durante esta primera fase, se estudiaron los cuentos escritos por los niños basados en la lectura oral de cuentos en inglés realizada por el maestro. Las maestras fueron las mismas investigadoras.

Se observó la producción escrita de los niños, la caligrafía, los dibujos que ilustraron sus escritos, la ortografía, las categorías de palabras en inglés, el uso de mayúsculas, la segmentación de palabras, y la aparición de elementos que conforman la estructura narrativa.

La segunda fase de la investigación consistió en el acercamiento del niño al cuento en forma autónoma y libre. Los niños escogieron libremente el cuento en inglés de su preferencia y escribieron lo que comprendieron del cuento antes de cambiar a otro libro.

De manera introductoria, se realizó una encuesta para estudiar las concepciones que los niños tenían sobre lectura y escritura en ambos idiomas. Luego se hizo una inducción a la lectura en inglés en donde se les explicó otras formas de aproximación a la lectura en un idioma extranjero. Básicamente se les explicó que interpretar las ilustraciones representaba una forma de lectura porque las ilustraciones tienen información valiosa para la comprensión del significado del texto.

Fases del proyecto, procedimientos y observaciones

Treinta y tres estudiantes de 3er. grado de educación básica primaria de la escuela pública "Susana López de Valencia" en la ciudad de Santafé de Bogotá participaron en la presente investigación. Nuestro objetivo fue presentar evidencia del desarrollo de la lecto-escritura en inglés a partir de la producción escrita de los niños a fin de: a) describir el proceso de escritura inicial en inglés, y b) encontrar posibles explicaciones para las invenciones y estilos particulares de los escritos de los niños.

Una vez determinado el propósito de nuestra investigación, pensamos en los siguientes interrogantes:

- ¿Cuáles son las características visuales generales de la escritura de los niños?
- ¿De qué manera utilizan los niños su conocimiento del sistema gráfico del español para escribir palabras y cadenas de palabras en inglés?
- ¿De qué manera la segmentación de las palabras en inglés está influenciada por la percepción oral y auditiva de los niños?
- ¿Qué características de los escritos de los niños evidencian su comprensión de lo que escuchan en la instrucción formal dada por el profesor?

El diseño de la primera parte de esta investigación contempló el estudio de cuatro casos. Los niños que participaron en este estudio fueron:

Nombre	Edad	Lugar de nacimiento
Andrés	8	Santafé de Bogotá
Paola	8	Santafé de Bogotá
Johanna D.	8	Santafé de Bogotá
Johanna M.	9	Santafé de Bogotá

Estos cuatro casos representan el énfasis del presente estudio, sin embargo, la información obtenida de los otros niños sirvió de referencia y complemento para el análisis de los datos. Los datos obtenidos son el producto de cuatro tareas escritas. Las tareas fueron seleccionadas del total de trabajos escritos por los niños entre marzo y octubre de 1996; las cuatro estaban relacionadas con historias que les fueron leídas a los niños durante las clases de inglés. La selección de los ejemplos de escritura obedece los siguientes criterios:

- Los escritos muestran un discurso coherente y completo.
- El tópico y las instrucciones para el desarrollo de las tareas escritas fueron iguales para todos los niños.
- La escritura de las interpretaciones personales de las historias escuchadas y/o de las historias inventadas, basadas en lo escuchado y en las ilustraciones del libro, representan excelentes oportunidades para demostrar lo aprendido en inglés, y construir hipótesis sobre cómo funciona el inglés como segundo idioma.

Una vez recolectados los escritos de los niños, la primera tarea fue transcribirlos. Durante la transcripción, los aspectos más visibles de su escritura fueron objeto de análisis, entre ellos la caligrafía *(handwriting)*, la presentación física de los escritos de los niños *(layout)* y la imagen gráfica y ortográfica que los niños tienen del inglés y la segmentación de palabras.

Lo que en este estudio denominamos **caligrafía** se refiere al estilo usado en la escritura: imprenta o cursiva y a la manera en que los niños trazaron las letras y las palabras en la página. En los cuatro casos los niños usaron letra cursiva al igual que los demás niños del grupo. A continuación presentaremos información más detallada de las observaciones de la escritura de cada uno de los niños participantes.

Andrés escribió en letras grandes, muy bien trazadas y con un estilo impecable. En la primera tarea copió del tablero. Las demás tareas escritas no demuestran el mismo cuidado y esmero en su letra como en la primera, pero aún su letra era muy clara y siempre perpendicular a las líneas de las páginas de su cuaderno.

La letra de Paola fue igual de pequeña y clara en todas las tareas escritas. Su escritura muestra inclinación de la letra hacia la derecha en la última tarea.

La letra de Johanna D. fue también clara y un poco más grande que la de Paola en las primeras tres tareas escritas. En la última tarea usó letra muy pequeña pero aún clara y legible. Comenzó a escribir en forma vertical pero luego su letra se inclina hacia la derecha.

Johanna M. es zurda, usó letra pequeña pero generalmente clara. Las uniones entre letras fueron fácilmente observables. En la primera, tercera y cuarta tarea su letra se inclinaba hacia la derecha. En la segunda tarea algunas letras eran verticales y otras se inclinaban hacia la derecha.

Por la observación de la letra en una forma más o menos superficial, se puede concluir que estos niños, a excepción de Paola, trataron de definir un estilo propio y estable en su escritura. Cambiaron orientación, tamaño y calidad de las letras dependiendo de la clase de tarea en cuestión. Durante el copiado se concentraron en el aspecto formal y técnico de la escritura y se podría decir que ésta es la razón por la cual escribieron claro y ordenado.

Las **características físicas del texto** *(layout)* se refieren a la manera en que los niños combinan texto y dibujos. Dentro del texto escrito, el espacio entre líneas y los márgenes son considerados como aspectos importantes del discurso escrito. En los escritos acompañados de dibujos, la organización del texto y del dibujo obedece a diferentes estilos según la preferencia del autor. Los dibujos aparecieron en primer lugar después del título y algunas veces antes del

texto; en otros casos los ubicaron al final, debajo del texto escrito. Solamente en un caso un niño decidió colocar la ilustración en la mitad del texto.

Una vez analizadas las características visuales y físicas del texto de los cuatro niños participantes en el estudio, se pasó al contenido de las historias escritas y a los dibujos. Tal como lo demostraremos más adelante, las historias son evidencia de sus conocimientos de inglés, de su nivel de comprensión y de sus habilidades específicas para escribir en esa lengua.

El alto nivel de comprensión del contenido de las historias en inglés se puede comprobar por la manera en que los niños presentaron los eventos más importantes de la historia. Ellos incluyeron todos los eventos más relevantes siguiendo la misma secuencia de la historia original, así como los personajes, los lugares mencionados y muchos otros detalles.

Los dibujos que acompañaron los textos de los niños constituyeron otra evidencia de la comprensión de los contenidos de las historias. Los dibujos muestran los personajes principales, lugares y eventos importantes que aparecen en la historia original. Asimismo los colores utilizados en las ilustraciones reflejan los colores usados en la historia original.

Los dibujos juegan una función informativa complementaria al texto. Algunos de los detalles que no fueron descritos con palabras estaban en los dibujos como p.e. los colores de los personajes y de los lugares. Esto comprueba que los niños construyeron significados a partir de un sistema múltiple de claves disponibles como dibujos, gestos, entonación, información verbal y el conocimiento del mundo y sus experiencias desarrolladas a través de la lectura de historias en lengua materna.

Es importante mencionar que los niños escogieron el español para escribir el contenido de las historias y para organizar el texto. Las palabras y las cadenas de palabras en inglés estaban integradas dentro del texto de una manera lógica y coherente. Se destaca también la presencia de elementos que conforman la estructura narrativa en el uso del título, principio y final de los cuentos. La presencia de estos elementos en la estructura narrativa evidencian el conocimiento que los niños tienen de esa estructura, su interés por seguir el estilo narrativo en inglés y el aprendizaje que adquieren fuera de la escuela.

La **imagen gráfica y ortográfica** que los niños tienen del inglés fueron aspectos de la escritura analizados. Como guía para analizarlos se hizo importante recordar que la imagen gráfica se refiere a las predicciones que los niños hacen de cómo se escriben las palabras en un idioma. Estas predicciones le permiten al lector distinguir palabras de un idioma a otro.

Algunos de los ejemplos tomados de los escritos de los niños ilustran la manera en que éstos conciben el sistema gráfico del inglés o las estrategias que utilizaron para hacer que las palabras se parecieran al sistema escrito del inglés. Johana D. usó el diccionario en la tarea de crear su propia versión de la historia después de haber escuchado el cuento de los dos gatitos **The Two Little Kittens**. Por un tiempo estuvo buscando palabras y luego se cansó y decidió escribir sin ayuda del diccionario. Ella escribió lo siguiente:

The Twolitle Kittens
it was two cat in chouse ***di*** *Juan y*
There were two cats in Juan's house and

Nuestra interpretación de su escritura es la siguiente: Johana D. tomó prestada del español la preposición "de", equivalente a "of" y la transformó a su versión del inglés "di" lo cual pertenece al sistema gráfico del español y corresponde a la forma imperativa del verbo "decir". Tal vez Johana pensó que "di" se parecía más al inglés que al español. Del mismo escrito de Johana tomamos la siguiente oración:

tomar mkl ***conj*** *no to finid nada* ***eyes***
drink milk, as they did not find any, they....

Su palabra "conj" es el equivalente a "como" en español, pero no pertenece al sistema gráfico del español porque no existe tal palabra en español. A este respecto, pensamos que su intención, al igual que en el ejemplo anterior, era hacer que las palabras se parecieran al inglés. La palabra "eyes" es otro ejemplo. Esta palabra corresponde a "ellos" en español. Aunque es una palabra en inglés, ella no lo sabía y decidió inventar y modificar la imagen gráfica de la palabra en español.

Los ejemplos de los escritos de Johana D. demuestran que algunos niños reconocen los sistemas gráficos del español y del inglés como sistemas diferentes muy temprano en el aprendi-

zaje del segundo idioma. Además, podría decirse que los niños reconocen algunas diferencias entre los dos idiomas aun antes de recibir instrucción formal del inglés en la escuela.

Estos resultados están relacionados con los hallazgos de Ferreiro y otros (1996) en lo que respecta a que las ideas de los niños sobre posibles formas gráficas en un idioma parecen ser adquiridas a muy temprana edad. Evidencias en las investigaciones de Ferreiro señalan que esto sucede en la adquisición de la lengua materna y puede también ser cierto en la adquisición de otro idioma. Sin embargo, es una afirmación que requiere de más investigación.

En lo relacionado al sistema ortográfico utilizado por los niños, observamos que éstos utilizaron el conocimiento del sistema ortográfico del español y su conocimiento emergente del inglés para hacer hipótesis sobre el sistema gráfico y ortográfico del inglés. A continuación presentaremos ejemplos del informe que Andrés hizo de lo comprendido sobre el cuento **Winnie the Witch**. Para esta tarea se les pidió a los niños que escribieran lo que recordaran de la historia y que hicieran un dibujo acompañando la historia sobre la parte que les había parecido más interesante. Andrés escribió:

La casa blak

Avia una vez una casa que era blak
y también un cat blak un dia la
bruja estaba bajando de las escaleras
pero el cat la iso estrellar y rodo
de las escaleras **cojío** la bara mjíca
y lo combirtio el cat a color green
el cat salio y no lo podia ver
porque era tambien del color green
y se estreyo la bruja la bruja
cojío el palo y dijo jua two tre
fur y el cat se bolbio blac y la
casa la bolbio de colores.
En the[1]

En el uso de la palabra "cojío" podemos observar que Andrés está tratando de comprender cómo funciona el sistema ortográfico del español. Este ejemplo evidencia dos aspectos: la sustitución de la "j" por la "g"y la ubicación de la tilde. La forma convencional en español es

REVISTA-LIBRO PARA EDUCADORES DE NIVEL INICIAL

ALFABETIZACIÓN INICIAL

- PSICOGENESIS DE LA LENGUA ESCRITA: UNA REVOLUCION EN LA ALFABETIZACION INICIAL
- ALFABETIZACION INICIAL. DIFERENTES PERSPECTIVAS
- INTERVENCION DOCENTE. ALTERNATIVAS PARA CONSTRUIR UN ESPACIO DE APRENDIZAJE
- LECTOESCRITURA, AFECTOS Y SOSTEN VINCULAR
- CONVERSACIONES ATRAPADAS EN REDES DE TINTA
- MEDIO MAS QUE IZQUIERDA Y DERECHA

EDUCACIÓN MATEMÁTICA

- ¿QUE ENTENDEMOS HOY POR "HACER MATEMATICA EN EL NIVEL INICIAL"?
- ANALISIS DIDACTICO DE LOS PROBLEMAS INVOLUCRADOS EN UN JUEGO DE DADOS
- LA ORGANIZACIÓN DE LAS ACTIVIDADES DE MATEMATICA EN LAS SALAS.
- ¿PARA QUE SIRVE CONTAR?
- LOS CINCO DEDOS DE LAS TAREAS MATEMATICAS
- LA GEOMETRIA, UN ENFOQUE PSICOMOTOR

CIENCIAS SOCIALES

- PROPUESTAS DE TRABAJO
- ESCENAS DE OTRO TIEMPO HISTORICO EN EL JUEGO DE HOY: PROYECTO DE TRABAJO «LOS CASTILLOS Y LA EPOCA MEDIEVAL»
- COMO PLANIFICAR UNA VISITA AL MUSEO
- ¿TRABAJAMOS LAS EFEMERIDES O PREPARAMOS LOS ACTOS?
- LA MIRADA SOCIO-HISTORICA DE LOS MEDIOS MASIVOS DE COMUNICACION
- EL NIÑO Y SUS DERECHOS.

PRÓXIMOS TEMAS

1998		1999	
setiembre:	Ciencias Naturales	enero:	Juego en el Nivel Inicial
octubre:	Jardín Maternal	febrero:	Organización institucional
noviembre:	Educación Musical	marzo:	Planificación
diciembre:	Expresión Corporal	abril:	Literatura infantil

E-MAIL
informe@noveduc.com.ar

INTERNET
www.noveduc.com.ar

Ediciones Novedades Educativas del Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico S.R.L.
Av. Corrientes 4345 - (1195) Buenos Aires - Rep. Argentina - Tel.: (541) 867-2020 / 3955 /3956 Fax: (541) 867-0220

BEST COPY AVAILABLE

"cogió". Su selección podría explicarnos dos aspectos: uno, que las reglas del español para el uso de la "g" y la "j" son más o menos complicadas. Se puede usar "j" con todas las vocales y se pronuncia [h] en todos los casos. Se escribe "g" y se pronuncia [h] cuando es seguida por "y" o "e". Pero existen otras reglas respecto al uso de "g". Suena como /g/ si es acompañada de "a", "o" y "u", pero para que "g" sea pronunciada /g/ con "e" o "i" se debe agregar una "u" antes de la vocal.

Para Andrés la relación entre sonido y forma escrita para este grafema no está del todo clara todavía. Ante tal dificultad, Andrés optó por usar la regla que no tiene ninguna excepción y que era la más cercana al sonido que él había percibido que era /j/. Algo similar le ocurrió a Andrés con la palabra "bolbió". En esta palabra él sustituyó la "v" por la "b" pues hay que tener en cuenta que, en el español de Andrés, no hay diferencia de pronunciación entre la "v" y la "b". El uso de la tilde en la "i" en vez de la "o" puede obedecer a las suposiciones que Andrés hizo de que los verbos en pasado que terminan en -ió como en "corrió" se deben acentuar.

Creemos que la selección que Andrés hizo de las letras dependió de su percepción del sonido en inglés. Resolvió el problema usando la ortografía española como se demuestra también en las palabras *jua*, [uan] en inglés, *tre* y *fur*. Andrés se guió por la forma en que las palabras se pronuncian en inglés y decidió inventar la escritura.

Con relación al uso de las **categorías de palabras** en inglés, en los escritos de los niños observamos el uso de sustantivos, adjetivos, adverbios, artículos, preposiciones, pronombres y conjunciones. Los sustantivos y adjetivos en inglés utilizados hacen referencia a los títulos de las historias (**The Two Little Kittens**), a los personajes como en *The Winnie*, a series de colores y números que forman parte de episodios de las historias como en: *y lo volvió pink, yellow, red, purple. Dijo one, two, three y a saludos... y dijo el Magician Good morning!*

La presencia de conjunciones como *and* en la unión de cadenas de palabras fue otra característica del contenido de los escritos de los niños como en *La bruja tenía un cat Black* **and** *un Castillo Black.*

La ortografía fue otro aspecto considerado en el análisis de los escritos. Observamos el uso ortográfico convencional y no convencional inventado por los niños. Consideramos que las invenciones ortográficas se debieron entre otras razones a la percepción de ellos en cuanto a:

- Diferencias entre los sistemas gráficos y ortográficos de las dos lenguas.
- La pronunciación de los niños y de la maestra para las palabras en inglés.
- La letra de la maestra en el tablero (pizarrón).
- El concepto inicial que los niños van desarrollando de la ortografía en inglés.
- Las influencias de la pronunciación de palabras en inglés por miembros de la comunidad en donde los niños viven.
- Las hipótesis acerca del sistema gráfico del inglés.

El análisis de la ortografía utilizada por los niños nos llevó a fijarnos detenidamente en otro aspecto de la escritura que fue también motivo de estudio en una investigación comparada de escritura en tres idiomas por Ferreiro y otros (1996). Nos referimos a la segmentación de palabras. Encontramos que en su mayoría la segmentación siguió las normas convencionales. Sin embargo, se identificaron dos tendencias dentro de la segmentación no convencional: la hipersegmentación y la hiposegmentación.

Hipersegmentación, según Ferreiro y otros (1996), se refiere a la división de una palabra en diferentes segmentos para formar más de una palabra, e hiposegmentación se refiere a la unión de dos palabras como si fueran una. Aunque en la escritura de textos en español como lengua materna encontramos casos de hiposegmentación, observamos que hay mayor tendencia hacia la hiposegmentación en la escritura de textos escritos en inglés. Algunas de las causas identificadas para la segmentación no convencional de palabras son:

- La percepción de los niños del discurso oral de la maestra en el salón de clase.
- Cambios en el énfasis y la entonación utilizada por la maestra al contar la historia.

Un último aspecto observado en la escritura de los niños fue el uso de signos de puntuación. Los signos utilizados fueron el **punto final**, el **signo de exclamación**, el **guión** y un signo inventado para significar paréntesis \ /.

Los resultados indican un menor uso de signos de puntuación en escritura libre que en tareas que requieren copiado y el uso de signos prestados de la lengua materna, como la tilde.

El uso de signos de puntuación en la escritura de los niños se percibe como una característica estética del texto escrito. Esto se evidencia en el uso de diferentes colores para marcarlos. El uso de estos signos muestra el desarrollo paralelo del sistema de puntuación en ambas lenguas.

El apóstrofo como característica del sistema gráfico del inglés fue usado por los niños específicamente en tareas relacionadas de copiado aunque algunas veces fue ignorado. Se encontró un solo uso no convencional del apóstrofo. Se presume que el uso del apóstrofo obedece a que los niños han percibido ese rasgo del sistema de la escritura del inglés en avisos publicitarios, textos, afiches, grafitis, etc. En otros casos, los niños ignoraron el apóstrofo pero dejaron un espacio en su lugar.

Los resultados encontrados hasta ahora están relacionados con las percepciones y actitudes de los niños hacia la lectura y la escritura autónoma en lengua extranjera, los comportamientos de los niños al iniciar la lectura autónoma, la relación establecida por ellos entre el cuento leído y la producción escrita y el tipo de claves utilizadas para la comprensión y la contracción de un nuevo texto escrito.

Percepciones y actitudes de los niños acerca de la lectura y la escritura

A través de una encuesta investigamos las percepciones que los niños tienen de la lectura y la escritura. En ella se les preguntó lo que era leer, lo que era escribir, si les gustaba leer y por qué, y si leían en casa y por qué. Esta encuesta arrojó los siguientes resultados:

- Las respuestas de los niños sobre lo que es leer nos indican, en primera instancia, que los niños relacionan la lectura con actividades escolares. Para ellos leer es aprender, es algo que les gusta hacer, es estudiar, y finalmente leer es algo útil e importante para su futuro.
- Acerca del gusto por la lectura, todos los niños menos uno dijeron que les gustaba leer porque era "chévere", les atraía y les gustaba. Les gustaba leer además porque leyendo aprendían cosas de interés y porque leer era útil para conseguir trabajo en el futuro. El niño que dijo que no le gustaba leer lo dijo porque está muy ocupado con muchas tareas de la escuela.
- En cuanto a si leían en casa, la mayoría dijo que sí porque era algo entretenido, porque era algo sugerido por la mamá y lo hacían si no tenían tareas. Leían porque era importante para practicar la lectura en voz alta. Por último, leer era necesario para investigar sobre las tareas escolares.
- En lo que respecta a la escritura, las respuestas indican que escribir tiene una relación con hacer ejercicios con la mano, copiar, mejorar la letra y la ortografía, tomar dictado de profesores y padres y, por último, es algo que debía hacerse para llegar a ser un buen estudiante. Escribir también era hacer letras gorditas, anchas y delgadas, comunicar y narrar algo y era algo importante para el futuro.

Las respuestas de los niños sobre sus percepciones de la lectura y la escritura reflejan el enfoque bajo el cual se les ha enseñando a leer y escribir. En el caso de la lectura se observa que hay mas autonomía de los niños para hacer lectura extraescolar. En contraste, la escritura se percibe como una mera actividad física y de ejercicio manual, mas no de creación.

Por otra parte, es importante resaltar la visión que los adultos tenemos hacia la lectura y la escritura (lectura en voz alta, copia y dictado) y como esta visión se impone de alguna manera en las actividades de los niños en la escuela y en la casa.

Se refleja además el enfoque tradicional en la enseñanza de la lectura y la escritura en donde la lectura se considera como descifrar palabras escritas y el escribir como copiar algo ya escrito.

Acercamiento a la lectura en lengua materna y lengua extranjera

Dos auxiliares de investigación, quienes paralelamente llevaban a cabo la práctica docente, es-

tuvieron encargados de la segunda fase del proyecto dedicada a la investigación del acercamiento de los niños a la lectura en lengua materna. Para esta fase, que comenzó en febrero de 1997, se dispuso de 50 libros de cuentos en español y 53 libros en inglés. Se llevaron a cabo varias sesiones de lectura libre en el salón de clase durante el semestre.

En la primera sesión se les explicó a los niños varias formas de lectura en donde el lector se podía apoyar en fuentes diferentes del texto como las ilustraciones. A partir de la primera sesión los niños escogían los libros que querían leer y más tarde registraban los nombres de los libros que habían mirado y leído así como su comprensión del cuento.

Durante la observación de la lectura libre en inglés de los niños se registraron las siguientes tendencias: lectura individual, lectura en parejas y lectura en grupo. La lectura individual se caracterizó por dos momentos importantes: 1) atención de los niños hacia los dibujos únicamente; y 2) atención a los dibujos y al texto en donde identificaban algunas palabras que conocían.

En la lectura en parejas se observó una tendencia a comparar el libro propio con el del compañero. Posteriormente los niños escogían en forma conjunta la historia más interesante y uno dejaba de lado su libro para leer y comentar.

Los grupos de lectura estaban formados por niños que por su entusiasmo e interés en la lectura llamaban la atención de aquellos otros que no estaban muy entusiasmados por su libro. Los niños se agrupaban alrededor del lector que les iba contando la historia según su interpretación. Se exploraban los dibujos a través de sus varias interpretaciones y hacían predicciones sobre lo que podía estar pasando en el cuento.

Análisis de la producción escrita de los niños

Los niños escribieron resúmenes en español de los cuentos leídos en inglés. Algunos resumieron la historia en pocas palabras y otros hicieron una descripción detallada de los eventos y personajes de la historia a partir de los dibujos en cada página. En dos casos se observó que los niños copiaban las primeras frases en inglés.

Los resúmenes mostraron lectura de dibujos, aunque algunos de los niños comenzaron a fijarse en el texto en inglés y de hecho copiaron algunas líneas del libro. En general podemos decir que las experiencias de acercamiento que los niños tuvieron con la lectura en inglés demuestran que ellos ampliaron su visión de lo que es leer. Una vez se les explicó que había otras formas de lectura y que las ilustraciones representaban elementos importantes en el texto que ellos podían utilizar. Los informes registrados en sus cuadernos sobre los libros leídos y la lista de libros leídos nos demuestra su actitud y su decisión de ser lectores.

Gracias a las observaciones hechas durante un año y medio en la escuela "Susana López de Valencia" tenemos evidencias de la adquisición de la lecto-escritura en ambas lenguas. Hay indicaciones, también, de que los niños saben que están trabajando en dos idiomas diferentes. La observación nos ha permitido, además, identificar las diferentes etapas en el desarrollo de la lectura y la escritura de los niños, y sus diferentes estilos de lectura. Adicionalmente constatamos que la celebración de la creación escrita de cuentos por los niños los hace percibirse a sí mismos como personas capaces de interpretar y construir significados.

Las afirmaciones hechas por Kenneth Goodman acerca de la existencia de un solo proceso de lectura sugieren que un lector lleva a cabo los mismos procesos para leer en cualquier lengua. A partir de los resultados de esta investigación parece ser que en la escritura sucede algo similar. Nuestra afirmación se apoya, por una parte, en las características comunes encontradas en los escritos de los niños en español y en inglés relacionadas con ortografía, segmentación y puntuación, así como en las percepciones de los niños sobre las diferencias entre leer y escribir en español y en inglés.

Algunos niños afirmaron que leer y escribir en inglés y en español era diferente pues se trataba de otro idioma pero, sin embargo, en ambos se usaban las mismas letras, y se podían decir las mismas cosas. Afirmaron que leer y escribir en español era más fácil que en inglés y que las palabras en inglés son más cortas que las palabras en español.

Conclusiones

Los hallazgos centrales de esta investigación apoyan los enfoques teóricos sobre el proceso de adquisición de la escritura que defienden la existencia de similitudes entre el desarrollo de la escritura de los niños en su primera y segunda lengua.

Para todos los que enseñamos inglés como segunda lengua a niños, incluyendo profesores, administradores y profesores universitarios que trabajan en la educación de maestros de escuelas primarias, estas conclusiones implican la necesidad de adoptar una posición de observadores-investigadores que permita descubrir y valorar la naturaleza de la escritura y su desarrollo y evolución como proceso, tomando en cuenta los fines auténticos para los cuales se escribe.

Consideramos, además, que los procesos de lectura y escritura se cuentan entre las adquisiciones más valiosas de los niños durante sus primeros años de escuela, y que por lo tanto requieren de una planificación seria y cuidadosa. Con esto no asumimos que tales procesos comienzan en la escuela, porque esto sería desconocer todos los conocimientos sobre el lenguaje que los niños traen consigo como un resultado de la comunicación diaria con los padres y con los demás miembros de la familia. Precisamente, sugerimos que las prácticas pedagógicas en la escuela deben organizarse para cumplir funciones sociales y comunicativas reales que correspondan a las actividades desarrolladas por los niños, los maestros y la comunidad educativa.

Notas

* Ponencia presentada en el **Tercer Congreso de Lectoescritura de las Américas**, San Juan de Puerto Rico, julio de 1997.

1. La escritura del reporte del cuento de Andrés se transcribe de manera literal con el fin de analizar la ortografía del texto.

Bibliografía

Edelsky, C. (1986) **Writing in a Bilingual Program**. Norwood, MA.: Ablex.

Ferreiro, E. y A. Teberosky (1979) **Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño**. México: Siglo XXI.

Ferreiro, E. y M. Gómez Palacio (1981) **Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura**. México: Siglo XXI.

Ferreiro, E. (1990) "Literacy Development: Psychogenesis." En Y. Goodman (ed.) **How children construct literacy: Piagetian perspectives**, pp. 12-25. Newark, DE: International Reading Association.

Ferreiro, E. ; C. Pontecorvo, N. Ribeiro e I. Hidalgo (1996) **Caperucita Roja aprende a escribir**. Barcelona: Gedisa.

Ferreiro, E. (1997) **Alfabetización: teoría y práctica**. México: Siglo XXI.

Freeman, Y. y D. Freeman (1997) **Teaching reading and writing in Spanish in the bilingual classroom**. Portsmouth, NH: Heinemann.

Goodman, K. (1996) **On Reading**. Portsmouth, NH: Heinemann.

Hudelson, S. (1981-82) "An introductory examination of children's invented spelling in Spanish." **NABE Journal** (6) **2&3**, pp. 53-68.

Hudelson, S. (1984) "Kan Yu Ret an Rayt en Inglés: Children Become Literate in English as a Second Language." **TESOL Quarterly** (18) **2**, 221 -237.

Hudelson, S. (1994) "Literacy development of second language children." En F. Genesee (ed.), **Educating second language children**, pp.129-158. New York: Cambridge University Press.

Jurado, F. y G. Bustamante (1996) **Los procesos de la escritura**. Santafé de Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Vygotsky, L.S. (1978) **Mind in Society**. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Villegas, O. (1996) **Escuela y lengua escrita**. Santafé de Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Referencias sobre la literatura infantil leída

Move Over

Wright, A. (1996) "The Two Little Kittens." En A. Wright (ed.) **Storytelling.** Oxford, England: Oxford University Press.

Korky, Paul y Valery Thomas. **Winnie the Witch**. Cambridge University Press.

Gerngross, Gunter y Herbert Puchta. **The Magician**. Longman.

Este trabajo fue presentado a ***Lectura y Vida*** *en noviembre de 1997, aceptado con modificaciones en enero de 1998, y aceptado definitivamente en marzo de 1998.*

Conciencia fonológica y escritura en niños preescolares: la posibilidad de omitir el primer segmento

MÓNICA ALVARADO

La autora es estudiante de doctorado de la Univesidad Autónoma de Querétaro, México

Introducción

El objetivo de nuestro trabajo fue investigar la relación entre los niveles de escritura y la posibilidad de omitir el primer segmento en niños preescolares. Omitir fonemas de una palabra es una tarea que se ha abordado experimentalmente de manera oral, desde la psicología cognitiva por autores como Goswami y Bryant (1990), Content, Morais, Alegría y Bertelson (1982), Torneus (1984), entre otros. La tarea de omisión ha sido un recurso para evaluar el nivel de desarrollo de la conciencia fonológica en sujetos tanto prealfabetizados como alfabetizados. Esta tarea se ha presentado considerando diferentes unidades segmentales (sílabas o fonemas) en diferentes posiciones de palabras o pseudopalabras. Los autores que han empleado la tarea de omisión encuentran que sólo los niños alfabetizados pueden realizar la detección precisa de fonemas.

Para autores como Goswami y Bryant (1991) es claro que el logro en la realización de tareas como la omisión se da a consecuencia del aprendizaje de la lectura. Lo que nos lleva a pensar que los niños llegan a ser conscientes de los sonidos que hay en las palabras como resultado de aprender a leer.

Cabe mencionar que esta conclusión no es compartida por todos los autores que trabajan desde esta perspectiva. Existe un punto de divergencia con aquellos que sostienen que el desarrollo de la conciencia fonológica es previo a la lectura (Defior y Tudela, 1994; Adrián, 1993; Olofsson,1993; entre otros) y, por lo tanto, un requisito para lograr el principio alfabético.

165

Los autores que han empleado la tarea de omisión de fonemas han encontrado que las respuestas de los niños son por lo general incorrectas. Incluso, esta tarea representa cierta dificultad para niños que se han iniciado recientemente en la lectura convencional. Cuando la tarea se aplica a adultos alfabetizados, los resultados correctos son mucho más altos, pareciera ser una tarea incluso sencilla.

Uno de los ejemplos más claros a propósito de la eliminación de fonemas se encuentra en el trabajo pionero de Bruce (1964). Este autor trabajó con niños entre 5 y 9 años de edad a quienes les pidió que omitieran fonemas en diferentes posiciones (inicial, medio y final) de una serie de palabras.

Como lo señalan Goswami y Bryant (1991), los resultados de este trabajo fueron impactantes, ya que ninguno de los niños de 5 años logró dar respuestas correctas. Los niños de 6 años respondieron acertadamente tan sólo en 1.8% de los casos; los niños de 7 años respondieron correctamente en un 8.75% de los casos y los de 8 y 9 años obtuvieron el porcentaje de respuestas más alto de la muestra: 16.4% y 26.7%, respectivamente.

Los resultados de este estudio han generado nuevas investigaciones en las que se ha descartado que la diferencia entre las respuestas de niños de diferentes edades se deba a un problema de "madurez". En la actualidad, trabajos como los de Goswami y Bryant (1991) apuntan a señalar que las diferencias obedecen a la experiencia de los niños como lectores convencionales. Así, para los que todavía no han iniciado la instrucción formal en lectura, la tarea de omisión resulta poco menos que imposible de resolver, mientras que conforme van logrando mayor fluidez en la lectura la probabilidad de resolver acertadamente la tarea se va incrementando.

Los trabajos desde la postura de la conciencia fonológica exponen exclusivamente si los sujetos en cuestión logran realizar o no la tarea propuesta; pero poco muestran las estrategias que los niños emplean para realizar este tipo de actividades.

Es de nuestro interés conocer la manera en que los niños entienden la tarea de omisión y cómo conciben el primer segmento de una palabra. Para ello, realizamos un análisis tanto de respuestas correctas como de respuestas alternativas.

Este trabajo pretende también establecer la relación entre el tipo de respuestas que dan los niños al tratar de omitir el primer fonema de una palabra y el nivel de escritura que presentan.

Fue de nuestro interés corroborar la idea de que es a propósito de las escrituras espontáneas, que el niño se enfrenta a una serie de problemas que le permiten ir descubriendo cada vez unidades sonoras más pequeñas (en función de la escritura alfabética). En la base de tal afirmación se encuentran los trabajos elaborados por el equipo de Emilia Ferreiro, en donde se ha podido observar cómo los niños modifican sus creencias sobre lo que representa la escritura, hasta llegar a construir el principio alfabético que la rige.

Buscamos indagar también en qué medida la evolución de la escritura se relaciona con la posibilidad de realizar recortes orales cada vez menores, y explorar la escritura como un soporte o modelo que facilita dicho recorte; cuyo impacto esperaríamos fuera diferente de acuerdo con el nivel de conceptualización sobre la lengua escrita que cada niño posea. Es decir, que a medida que el niño posea niveles de conceptualización más avanzados sobre el sistema de escritura, pueda recuperar con mayor facilidad la información sobre los elementos de una palabra escrita.

Las preguntas centrales de nuestro estudio se resumen de la siguiente manera:

1. ¿Qué condiciones deben tener los niños para resolver la tarea de omisión de un fonema inicial?;
2. ¿en qué medida la evolución de la escritura se relaciona con la posibilidad de realizar recortes orales cada vez más finos?; y
3. ¿de qué manera la escritura puede funcionar como modelo del habla?

Esperábamos que en presencia de la representación escrita fuera más sencillo realizar recortes orales de las palabras, pero que esta ayuda sería más o menos efectiva dependiendo del nivel de conceptualización sobre la lengua escrita que cada niño posea.

Metodología

Los sujetos de nuestro estudio fueron 28 niños entre 3 y 5 años de edad que asistían a una escuela preescolar privada de la ciudad de Querétaro, México. Cada niño de la muestra fue entrevistado individualmente en una única sesión de 25 minutos.

Para poder apreciar las conceptualizaciones de los niños acerca del sistema de escritura, se les pidió primero que escribieran cinco sustantivos y que "leyeran" sus propias producciones indicando su particular interpretación para cada uno de los elementos escritos.

A continuación se realizó un sondeo acerca de la identificación de una serie de letras en las que los niños debían señalar la inicial faltante de una serie de sustantivos. Para esta tarea se les presentaban cinco letras alternativas para elegir la que consideraban correcta, y la colocaran al inicio del nombre escrito para que éste estuviera "completo".

La tarea central del estudio fue la omisión de fonemas iniciales de una serie de palabras. Esta tarea fue presentada en dos modalidades: por un lado se les presentaban los ítems (19 palabras) de manera oral; por el otro, los ítems fueron presentados de manera oral y acompañados por la forma escrita de las palabras. Dentro de esta segunda modalidad, se les enseñaba la palabra escrita a los niños, aclarando qué decía cada una. Cuando se les pedía a los niños que omitieran el primer fonema de la palabra, físicamente se cubría también la letra inicial de la palabra escrita.

Para las dos modalidades de la tarea de omisión se emplearon 19 sustantivos comunes que presentaban las siguiente estructura silábica: CV-CV (seis palabras como **palo**), CV-CVC (tres palabras como **sillón**), CCV-CV (tres palabras como **brazo**), CVC (dos palabras como **pan**), V-CV-CV (dos palabras como **amigo**), y V-CV (tres palabras como **uva**).

Resultados principales

Las respuestas correctas

Tal vez el principal dato del estudio fue haber constatado que en presencia de la escritura la tarea de omisión se resolvió correctamente con mayor frecuencia que cuando se presentó de manera exclusivamente oral.

En la **Tabla 1** se presenta el porcentaje de respuestas correctas en cada tipo de palabra. Las respuestas de los niños con escritura alfabética nos dejan ver que a pesar de que están en posibilidad de identificar fonemas y, por lo tanto, realizar correctamente la tarea de omisión, no es sino en presencia de la escritura que logran resolver la tarea en la mayoría de los casos. El único caso excepcional es el de las palabras V-CV-CV, en donde las respuestas correctas sin el soporte escrito se dan en mayor proporción que en presencia de escritura.

En las respuestas de los niños con escrituras prealfabéticas, observamos de manera constante que la posibilidad de brindar respuestas correctas se ve estrechamente relacionada con la realización de la tarea en presencia de palabras escritas.

Podemos también constatar cierta similitud entre las respuestas de los niños con escrituras silábico-alfabéticas y silábicas con valor sonoro convencional cuando realizan la tarea en presencia de un soporte escrito (60% y 57% de respuestas correctas respectivamente).

Cabe resaltar un fuerte contraste entre las respuestas correctas de los niños con escrituras silábicas con valor sonoro convencional y aquellos con escrituras silábicas sin dicho valor. Mientras que presentan porcentajes similares de éxito en la tarea sin soporte escrito (8.3 y 6.8% respectivamente), se presenta una fuerte diferencia al realizar la tarea en presencia de un modelo escrito (57.0% para niños que han incorporado valores convencionales en sus escrituras, contra 14.9% para niños con escritura silábica sin incorporación de dichos valores).

Los niños con escritura tipo presilábica, no proporcionaron respuestas correctas en ninguna de las dos modalidades de la tarea.

En los datos que presenta esta primera tabla, se puede apreciar también una relación directa entre el nivel de escritura de los niños y el porcentaje de respuestas correctas. Los porcentajes más altos de respuestas correctas se presentan en los niños con escritura alfabética y los niños con escrituras presilábicas carecen de respuestas correctas. Esta situación se observa de

la misma manera tanto en la modalidad exclusivamente oral de la tarea como en la acompañada por escritura.

Respuestas correctas y tipo de palabras

La estructura silábica de las palabras empleadas en la tarea de omisión presentó también diferencias en términos de respuestas correctas logradas. El orden de mayor a menor frecuencia de respuestas correctas por tipo de palabras, en la tarea con soporte escrito, es el siguiente:

CV-CV
CV-CVC
CVC
V-CV
CCV-CV
V-CV-CV

Tabla 1

Tipo de palabra	Alfabético	Sil.–Alfa	Sil. CVSC	Sil. SVSC	Presil.
CV-CV					
Sin escritura	86%	26%	4%	4%	–
Con escritura	100%	80%	75%	14%	–
CV-CVC					
Sin escritura	44%	4%	–	–	–
Con escritura	100%	75%	83%	8%	–
CVC					
Sin escritura	30%	–	–	2%	–
Con escritura	100%	80%	66%	2%	–
CCV-CV					
Sin escritura	–	–	–	–	–
Con escritura	100%	26%	33%	6%	–
V-CV-CV					
Sin escritura	33%	30%	12%	25%	–
Con escritura	83%	10%	25%	–	–
V-CV					
Sin escritura	22%	–	8%	0%	–
Con escritura	94%	40%	16%	8%	–
Total global					
Sin escritura	49.1%	16.5%	8.3%	6.8%	–
Con escritura	95.4%	60.4%	57.0%	14.9%	–

Sil-Alfa = Silábico-alfabético
Sil. CVSC = Silábico con valor sonoro convencional
Sil. SVSC = Silábico sin valor sonoro convencional
Presil. = Presilábico

En lo sucesivo se abreviará de la misma manera

163

BEST COPY AVAILABLE

Para poder apreciar mejor dichas diferencias nos centraremos en los cuatro primeros renglones de la **Tabla 1** que señalan el porcentaje de respuestas correctas comparando los dos tipos de palabras con estructura silábica inicial CV. Posteriormente, trataremos las respuestas correctas frente a palabras con sílaba inicial V.

Todas las palabras con estructura CV-CV empleadas, presentan acentuación en la primera sílaba (como en **palo**, **foto**, etc.), mientras que las palabras tipo CV-CVC empleadas se acentúan en la segunda sílaba (**sillón**, **nopal**, etc.). Probablemente, el acento en la primera sílaba de las palabras facilite a los niños identificar la parte inicial de la misma y decir la palabra a partir del núcleo silábico especialmente prominente de la palabra. Decir la palabra a partir de este núcleo silábico inicial coincide con responder correctamente la tarea de omisión.

En las palabras CV-CVC con acentuación aguda, la sílaba más prominente no les sirve de índice para realizar el corte de la palabra hacia el inicio de la misma, y de ahí que las respuestas correctas decrezcan.

En las palabras con estructura inicial V (V-CV-CV y V-CV) podemos apreciar nuevamente diferencias entre el desempeño de los niños. Los renglones del diez al doce de la **Tabla 1** presentan el porcentaje de respuestas correctas frente a estas palabras de acuerdo con el nivel de escritura de los niños.

Para las palabras V-CV (con la tarea sin soporte escrito) se observa un menor porcentaje de respuestas correctas probablemente debido a que omitir el primer fonema de estas palabras implica perder una sílaba completa, y alterar la acentuación de la misma.

Dentro del cuadro anterior podemos apreciar también que al haber presencia de escritura, las palabras V-CV presentan mayor porcentaje de aciertos, probablemente esto se deba a la longitud de las palabras, de modo que sea más fácil "leer" pocas letras o usarlas de índice independientemente de la ubicación del acento, sobre todo cuando se trata de niños con escritura alfabética o silábica-alfabética.

Respuestas alternativas

Las respuestas "incorrectas" fueron especialmente importantes para nuestro estudio ya que nos dejan ver diferentes maneras en que los niños resuelven y conciben el problema que les planteamos en la tarea de omisión. Las respuestas alternativas van desde comprender que se trata de trabajar con una unidad lingüística y no con el significado de la palabra, hasta lograr omitir el fonema inicial.

De acuerdo con las respuestas de los niños entrevistados logramos identificar los siguientes grupos de respuestas (en este apartado retomamos exclusivamente las respuestas "incorrectas" de los niños).

Respuestas casi correctas en las que se omite efectivamente el primer fonema, pero se modifica también alguna otra consonante de las palabras, p.e. decir aco para **palo** o uco en **buzo**.

a) Respuestas que implicaron modificaciones sobre vocales; p.e., decir *pilo* en **palo**.

b) Respuestas que implicaron modificaciones sobre sílabas; p.e., decir para **palo**, *lo* o para **foca**, *ca*.

c) Respuestas que implicaron modificaciones a nivel de palabra. Aunque sabemos que todas las respuestas alternativas modifican las palabras, elegimos este término para clasificar aquellas respuestas en las que la unidad de palabra no se pierde con la modificación que se le hace. P.e., cuando los niños dicen una nueva palabra a partir de las características fonéticas de la palabra dada (decir *metralladora* para **meta**), cuando combinan elementos fonéticos y semánticos de la palabra dada (decir *osito* para **oso**), o cuando dicen una pseudopalabra que nada tiene que ver semántica o fonéticamente con la palabra dada (decir *dope* para **fruta**).

En la **Tabla 2** se presenta la relación entre los diferentes tipos de réspuestas, el nivel de escritura de los niños entrevistados y la presencia o ausencia de un referente escrito al momento de realizar la tarea de omisión. Para facilitar la comparación de las distintas respuestas, hemos iniciado también las respuestas correctas.

Los datos de la **Tabla 2** muestran que las respuestas de los niños con **escritura alfabética** son correctas, aunque insistimos en la diferencia de resultados en presencia de un modelo escrito que sin este recurso. De hecho, sin soporte escrito es mínima la diferencia de respuestas correctas y casi correctas (49.1% y 42.9% respectivamente).

163

El porcentaje más alto de respuestas para los niños con escrituras de tipo **silábico-alfabético** se presenta en las respuestas correctas (en el caso de palabras acompañadas por escritura), como en las casi correctas (para palabras presentadas de manera oral).

Las respuestas más frecuentes en el grupo de niños con escrituras **silábicas con valor sonoro convencional** fueron las correctas (57%) en el caso de la tarea con soporte escrito. En la tarea sin soporte escrito, las respuestas más comunes para este mismo grupo fueron aquellas casi correctas.

Dentro del grupo de niños con escritura **silábica sin valor sonoro convencional**, el porcentaje mayor de respuestas, al resolver la tarea sin soporte escrito, se relacionó con respuestas casi correctas, mientras que al realizar la tarea con soporte escrito se relacionó con la modificación de sílabas.

Finalmente, los niños con escritura **presilábica**, tanto al resolver la tarea sin soporte como con soporte escrito, presentaron los porcentajes más altos de sus respuestas en relación con la modificación de palabras.

Pensamos que dentro de estos tipos de respuestas existen diferencias en cuanto al nivel de conciencia fonológica que demandan. Probablemente modificar consonantes y vocales sea lo más difícil, ya que denotaría cierta conciencia a nivel de fonema, mientras que modificar sílabas pareciera una estrategia menos exigente. Finalmente estaría el operar sobre la palabra como una totalidad como la respuesta menos avanzada.

Tabla 2

Respuestas	Alfabético (N = 108)	Sil.–Alfa (N = 91)	Sil. CVSC (N = 72)	Sil. SVSC (N = 148)	Presil. (N = 93)
Correcta					
Sin soporte escrito	49.1	16.5	8.3	6.8	–
Con soporte escrito	95.4	60.4	57.0	14.9	–
Casi correcta					
Sin soporte escrito	42.9	67.1	41.7	48.7	6.5
Con soporte escrito	4.6	17.6	37.4	25.5	7.5
Modifica vocales					
Sin soporte escrito	6.1	3.3	9.7	6.0	–
Con soporte escrito	–	2.2	–	9.4	–
Modifica sílabas					
Sin soporte escrito	1.9	13.2	40.3	38.5	–
Con soporte escrito	–	19.8	5.6	48.6	–
Modifica palabra					
Sin soporte escrito	–	–	–	–	93.5
Con soporte escrito	–	–	–	0.7	92.5
Total					
Sin soporte escrito	100	100	100	100	100
Con soporte escrito	100	100	100	100	100

(Porcentaje por columna)

BEST COPY AVAILABLE

Discusión

Sin duda el resultado principal de este trabajo radica en mostrar que el desempeño de los niños en la tarea de omisión del primer fonema resulta ser mucho mejor cuando la tarea es acompañada por un soporte escrito. Esto nos lleva a considerar no sólo que la escritura resulta una referencia concreta sobre los fonemas (como lo concluyera Bradley y Bryant, 1985, o Defior y Tudela, 1994), sino que la utilidad de la escritura al momento de realizar la tarea difiere de acuerdo con la conceptualización que los niños tengan sobre el sistema de escritura. Los datos sugieren que la incorporación de los valores sonoros convencionales de las letras (aunque la escritura no obedezca a un principio alfabético), da mayores posibilidades al niño para resolver la tarea.

Los datos obtenidos con este trabajo nos sugieren una serie de consideraciones que presentamos a continuación:

1. Nuestros datos reflejan que los niños presentaron diversas maneras de resolver y concebir la tarea planteada. Pudimos constatar una relación directa entre los niveles de conceptualización del sistema de escritura y la cantidad de respuestas correctas. La omisión efectiva del primer fonema se presentó sobre todo en niños con escritura alfabética. Cabe precisar que aunque esto es válido para las dos modalidades de la tarea, los aciertos se incrementaron notablemente en presencia de escritura.

2. En un inicio esperábamos que la escritura facilitara la tarea de omisión principalmente de aquellos niños con incorporación en su escritura de valores sonoros convencionales de las letras. Los resultados del estudio señalan que la presencia de escritura marcó una fuerte diferencia entre el grupo de niños con escritura silábica sin valor sonoro convencional y aquellos con escrituras silábicas con valor sonoro convencional.

Dentro de este segundo grupo pudimos observar respuestas correctas en las que las vocales jugaron un papel importante, de modo que cuando se trataba de palabras con estructura regular CV-CV o CV-CVC las respuestas correctas se vieron incrementadas. Pensamos que esto se debió a la información que les da ver la primera vocal (luego de cubrir la consonante inicial), para que a partir de ésta pudieran decir los elementos restantes de la palabra.

Las respuestas de los niños con escrituras silábico-alfabéticas siguieron más o menos los mismos patrones que las de los niños con escritura tipo silábica. Al momento de realizar la tarea con la forma escrita de las palabras, las respuestas correctas de estos niños se incrementaron en relación con los niños con escrituras silábicas.

Aunque efectivamente observamos que los niños con escritura alfabética pudieron resolver mejor la tarea que los niños con niveles de escritura inferiores, pensamos que resulta especialmente importante la diferencia de su desempeño al realizar la tarea sin soporte escrito en donde las respuestas correctas fueron menos frecuentes.

Estos datos nos sugieren que la conciencia fonológica no se da sólo con la adquisición del principio alfabético, sino pareciera que se logra a propósito de la escritura, es decir de las concepciones que los niños tienen acerca del sistema y de la misma información que les da un modelo escrito. En este sentido pensamos que para poder resolver la tarea exitosamente en ausencia de una referencia escrita de las palabras, los niños tendrían que imaginar su escritura. Esto nos lleva a considerar que más que tratarse de la omisión de un fonema, se requiere de la omisión de una grafía. Los niños entrevistados al ser escritores alfabéticos con poca experiencia, no siempre están en posibilidad de realizar la tarea en ausencia de un referente escrito.

3. Los datos parecen indicar que las respuestas de los niños se ven afectadas por el tipo de estructura de las palabras. Como lo expresamos en el apartado anterior pudimos encontrar diferencia entre el desempeño de los niños al trabajar con palabras CV-CV y CV-CVC en donde la acentuación de ambos tipos de palabras difiere. Una situación similar sucedió entre las palabras V-CV y las V-CVC en donde nuevamente la posición de la sílaba acentuada, a nuestro juicio, pudo detonar respuestas diferentes en los niños.

Estos resultados nos llevan a reconsiderar el estudio de la conciencia fonológica, no sólo en términos de sensibilidad hacia los elementos menores de las sílabas (ataque y coda) sino observar otros elementos propios de nuestra lengua. En este sentido un dato importante que

arroja nuestro estudio es la conciencia temprana de los núcleos silábicos y de la ubicación de la sílaba acentuada.

Las respuestas alternativas muestran una fuerte tendencia a respetar la ubicación del acento de las palabras (salvo en aquellos con escrituras tipo presilábicas), así como a respetar los núcleos silábicos de las mismas. De modo que encontramos que la mayoría de las respuestas alternativas los niños modifican (omiten, sustituyen o agregan) consonantes. Algunos ejemplos son los siguientes:

- Tania (escritura alfabética) dice *goro* para **oro**, *mera* para **meta** y *jamigo* para **amigo**.
- Sofía (escritura silábica con valor sonoro convencional) dice *esote* para **ejote** y *nuno* para **uno**.

Probablemente los ejemplos más claros respecto al "respeto" por los núcleos silábicos y el lugar de la acentuación sean las respuestas de Héctor y Ma. Tere (ambos con escritura silábica sin valor sonoro convencional).

- Héctor dice sa-ó para salón, *doi-ó* para **dominó** y *a-i-o* para **amigo**.
- Ma. Tere responde de manera semejante a Héctor: dice *pu-a* para **puma** y *e-o* para **eco**.

Pudimos también confirmar que la longitud de las palabras es otro factor condicionante de las respuestas de los niños. Esta situación la vimos con mayor claridad con niños con escrituras regidas por un principio silábico en donde los monosílabos tipo CVC y las palabras cortas tipo V-CV los llevaron por lo general a aumentar o sustituir elementos a las palabras.

4. Implícitamente en nuestro estudio considerábamos que el empleo de valores sonoros convencionales en la escritura tuviera mayor influencia en la resolución de la omisión del primer segmento (sobre todo en presencia de un soporte escrito) que la posibilidad de los niños para identificar letras. De modo que al someter a los niños de nuestro estudio a la identificación de iniciales de diversas palabras, pretendíamos controlar el nivel de influencia de la información de los niños sobre el valor de las letras al momento de resolver la tarea de conciencia fonológica.

En los datos obtenidos no pudimos encontrar relación entre la posibilidad de identificar letras iniciales y el desempeño de los niños en la tarea de omisión (en cualquiera de sus modalidades). Aunque contamos con niños con amplia información sobre el valor de las letras, sus respuestas se ven condicionadas por sus concepciones sobre el sistema de escritura más que con la información que poseen de las letras en lo particular.

Trabajo de tesis presentado para la obtención del grado de Maestría en Psicología Educativa, Universidad Autónoma de Querétaro, México.

Bibliografía

Adrián, J.A. (1993) "Evaluación de las habilidades metafonológicas del habla: implicaciones en el pronóstico lector." **Lenguaje y Comunicación 8**, 5-12.

Alegría, J. (1993) "Análisis segmental y adquisición de la lectura a propósito de lo que el niño sabe y de lo que ignora cuando comienzan a enseñarle a leer." **Lenguaje y Comunicación 8**, 79-94.

Borzone de Manrique, A.M. (1994) "Phonological awareness, spelling and reading abilities in Spanish-speaking children." **British Journal of Educational Psychology 64**, 429-439.

Bryant, P. (1993) "Conscience phonologique et apprentissage de la lecture." **Actes de la Villette Lecture-ecriture**, 176-192.

Carrillo, M. (1994) "Development of phonological awareness and reading acquisition: a study in Spanish language." **Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal 6/3**, 279- 298.

Content, A.; J. Morais, J. Alegría y P. Bertelson (1982) "Accelerating the development of phonetic segmentation skills in kindergartners." **Cahiers de Psychologie Cognitive 2**, 259-269.

Defior, S. y P. Tudela (1994) "Effect of phonological training on reading and writing acquisition." **Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal 6, 3**, 299- 320.

Ehri, L. (1993) "How English ortography influences phonological knowlwdge as children learn to read and spell in school." **Literacy and language analysis**. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.

Ferreiro, E. y A. Teberosky (1979) **Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño**. México: Siglo XXI.

Ferreiro, E.; M. Gómez Palacio (comps.) (1982) **Análisis de las perturbaciones en el proceso de aprendizaje de la lecto-escritura**. México: SEP-OEA.

Ferreiro, E. (1990a) "La representación del lenguaje y el proceso de alfabetización." **Proceso de alfabetización. La alfabetización en proceso**. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.

Ferreiro, E. (1990b) "Lengua oral y lengua escrita: aspectos de la adquisición de la representación escrita del lenguaje." Ponencia presentada en el **IX Congreso Internacional de ALFAL**.

Goswami, U. y P. Bryant (1990) **Phonological skills and learning to read**. London: Erlbaum.

Jiménez, J. (1992) "Metaconocimiento fonológico: estudio descriptivo sobre una muestra de niños prelectores en edad preescolar." **Infancia y Aprendizaje, 57**, 49-66.

Jiménez, J. y U.R. Ortiz (1993) "Phonological awarness in learning literacy." **Cognitiva 5** (2), 153-170.

Morais, J. (1994) "Reasons to pursue the study of phonological awareness." **Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal 6**, 219-220.

Olofsson, A. (1993) "El adiestramiento de la conciencia fonémica antes de la enseñanza de la lectura: efectos sobre el aprendizaje de la escritura." **Lenguaje y Comunicación 8**, 71-78.

Olson, D. (1993) "On the relations between speech and writing." Ponencia presentada en **Written Language and Literacy sponsored by the European Science Foundation**, Wassenaar.

Olson, D. (1994) **The world on paper: the conceptual and cognitive implications of writing and reading**. Gran Bretaña: Cambridge University Press.

Parkash, P.; D. Rekha; R. Nigana y P. Kanath (1993) "Phonological awareness, orthography, and literacy in schools." **Literacy and language analysis.** Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.

Read, C.; Y. Jhang, H. Nie y B. Ding (1986) "The ability to manipulate speech sounds depends on knowing alphabetic spelling." **Cognition 24**, 31-44.

Rueda, M. (1993) "¿A qué nos referimos cuando hablamos de conocimiento fonológico?" **Lenguaje y Comunicación 8**, 79-94.

Sebastián, M. y A. Maldonado (1986) "Estrategias de segmentación de palabras en lectores jóvenes." En J. Meissel (comp.) **Adquisición del lenguaje**. Madrid: Klaus Dieter Verlag.

Sebastián, M. y A. Maldonado (1987) "La segmentación de palabras: un prerrequisito del aprendizaje de la lectura." **Boletín de I.C.E 9**. Universidad Autónoma de Madrid.

Seymour, P.K y H.M. Evans (1994) "Levels of phonological awareness and learning to read." **Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal 6-3**, 221- 250.

Torneus, M. (1984) "Phonological awareness and reading: A chicken and egg problem?" **Journal of Educational Psychology 76 (6)**, 1346-1358.

Treiman, R. y A. Zukowski (1991) "Levels of phonological awareness." En Bradly y Shankweiler (eds.), **Phonological processes in literacy**. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.

Treiman, R. (1992) "The role of intrasyllabic units in learning to read and spell." En Rieben y Perfetti, **Learning to read: Basic research and its implications**. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.

Yopp Hallie, K. (1988) "The validity and reliability of phonemic awarness test." **Reading Research Quarterly**, vol. XXIII, 2.

Comentarios de la Tesis de Mónica Alvarado

SOFÍA A. VERNON

Universidad Autónoma de Querétaro, México

El artículo que presenta Mónica Alvarado es el resumen de una parte de su tesis de Maestría, realizada bajo mi dirección. Ésta fue la primera tesis terminada del programa de Maestría en Psicología Educativa de la Universidad Autónoma de Querétaro, en la línea de investigación sobre adquisición de la lengua escrita.

En los últimos cuatro años, una de nuestras preocupaciones en la Maestría ha sido ahondar nuestro conocimiento acerca de las relaciones que se establecen entre la oralidad y la escritura al inicio del proceso de alfabetización. Nuestro interés por este tema se inició hace ya varios años, durante mis estudios de Maestría y Doctorado con la Doctora Emilia Ferreiro en el Departamento de Investigaciones Educativas, del CINVESTAV (México).

Desde la perspectiva de la psicogénesis (Ferreiro, 1982, 1987, 1991), sabemos que el conocimiento que los niños tienen sobre la escritura sigue un proceso de apropiación ordenado psicogenéticamente. Durante este proceso, las relaciones entre oralidad y escritura se van redefiniendo de manera paulatina. En los trabajos sobre análisis de la oración escrita, p.e., Ferreiro y Teberosky (1979) y Ferreiro y Gómez Palacios (1982) mostraron que, a pesar de que el niño prealfabético supiera lo que estaba escrito en una oración como totalidad, no le resultaba obvio que todas las partes de la oración estuvieran escritas. Asimismo, en un trabajo anterior (Vernon, 1991), argumenté que los niños que se encontraban en la transición del período presilábico al silábico no aplicaban simplemente sus conocimientos sobre la manera de segmentar oralmente una palabra en sílabas a sus escrituras, sino que tenían que redescubrir esta unidad a partir de los problemas que la misma construcción de la escritura les planteaba.

Por otro lado, desde otras perspectivas ha habido una cantidad enorme de trabajos publicados acerca de lo que se ha llamado "conciencia fonológica". Este paradigma supone que, para aprender a leer, los niños deben ser conscientes (en inglés, *aware*) de que las palabras están constituidas por fonemas para poder realizar adecuadamente las correspondencias letras-sonidos necesarias para la decodificación. Es necesario recalcar que, por lo general, desde el paradigma sobre la conciencia fonológica, los datos que se obtienen provienen de dos fuentes importantes: por un lado, la aplicación de pruebas estandarizadas de lectura, que permiten hacer una clasificación entre sujetos lectores y prelectores. En segundo lugar, la aplicación de una gran variedad de tareas que implican la "manipulación" de unidades fonológicas (sílabas, unidades intrasilábicas o fonemas). En éstas se pide a los niños que cuenten los fonemas o sílabas de palabras o pseudopalabras, que quiten, agreguen o modifiquen unidades de sonido en una posición determinada, o que identifiquen, entre un conjunto de tres o cuatro palabras o pseudopalabras, aquella que, p.e., no rima con las demás, etc. En estas tareas, las respuestas también se clasifican a partir de una dicotomía (correcto e incorrecto). Aunque no pretendemos hacer una exposición sobre estos trabajos, quisiéramos resaltar lo siguiente:

1) A pesar de que, sobre todo en inglés, los niños preescolares primero segmentan las palabras o pseudopalabras en ataques y rimas (Kirtley, Bryant, MacLean y Bradley, 1989; Bradley y Bryant, 1991), y sólo posteriormente (generalmente cuando aprenden a leer), pueden hacer segmentaciones fonológicas, no se ha encontrado una filiación estrecha entre estos dos tipos de respuestas. Es decir, no se acepta como un hecho probado que la "conciencia" de las unidades silá-

bicas o intrasilábicas lleve, naturalmente, a una conciencia propiamente fonológica (Nation y Hulme, 1997; Seymour y Evans, 1994; Cary y Verhaeghe, 1994).

2) A pesar de que se sostiene que la capacidad de identificar y "manipular" fonemas está estrechamente relacionada con el aprendizaje efectivo de la lengua escrita, es muy raro que se propongan tareas a los niños en las que la escritura esté presente. Lo más común es analizar estadísticamente las correlaciones entre los resultados obtenidos a partir de pruebas estandarizadas de lectura y las tareas de conciencia fonológica.

En el trabajo de Mónica Alvarado, así como en otros que estamos realizando, se discuten fuertemente estas dos suposiciones. Las hipótesis alternativas son las siguientes:

a) La conciencia de las unidades de sonido que están presentes en nuestra lengua oral se desarrolla en estrecha relación con el desarrollo del conocimiento que los sujetos construyen acerca del sistema de escritura. Ambos conocimientos se desarrollan de manera interrelacionada.

b) Asimismo, la posibilidad de confrontar con la escritura los propios recortes u operaciones sobre la oralidad permite a los niños en proceso de alfabetización tener un mejor control sobre sus respuestas.

Para probar estas dos suposiciones, Mónica Alvarado ha tomado una de las tareas sobre conciencia fonológica que se ha usado de manera más recurrente en la literatura: la omisión del primer fonema. Creemos que, a pesar de haber trabajado con una muestra pequeña, los resultados muestran que nuestras suposiciones están bien fundamentadas.

Bibliografía

Bradley, L. y P. E. Bryant (1991) "Phonological skills before and after learning to read." En: S. Brady y D. Shankweiler (eds.) **Phonological processes in literacy** (pp. 37-46). NJ: LEA, Hillsdale.

Cary, L. y A. Verhaeghe (1994) "Promoting phonemic analysis ability among kindergatners: Effects of different training programs." **Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal**, **6**, **3**, 251-278.

Ferreiro, E. y A. Teberosky (1979) **Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño**. México: Siglo XXI.

Ferreiro, E., M. Gómez Palacio y colaboradores (1982) **Análisis de las perturbaciones en el proceso de aprendizaje escolar de la lectura y la escritura**. México: Dirección General de Educación Especial-OEA.

Ferreiro, E. (1987) **Proceso de alfabetización. La alfabetización en proceso**. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.

Ferreiro, E. (1991) "Psychological and epistemological problems on written representation of language." En: M. Carretero, M. Pope, R.J. Simons e I. Pozo (eds.), **Learning and instruction: European research in international context**. Oxford: Pergamon Press.

Kirtley, C., P. Bryant, M. MacLean y L. Bradley (1989) "Rhyme, rime, and the onset of reading." **Journal of Experimental Child Psychology, 48**, 224-245.

Nation, K. y C. Hulme (1997) "Phonemic segmentation, not onset-rime segmentation, predicts early reading and spelling skills." **Reading Research Quarterly**, 32, **2**, 154-167.

Seymour, P.H.K. y H.M. Evans (1994) "Levels of phonological awareness and learning to read." **Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal**, 6, **3**, 221-250.

Vernon, S. (1991) **El proceso de construcción de la correspondencia sonora en la escritura (en la transición entre los períodos presilábicos y el silábico)**. Tesis DIE, Num. 6. México: DIE-CINVESTAV-IPN (tesis original: noviembre de 1986).

MIRTA A. MOSCHES
DE KOSINER

Alfabetización y discriminación

"Toda persona tiene derecho a la educación. La educación tiene que ser gratuita, al menos en lo referente a la enseñanza elemental y fundamental. La enseñanza elemental es obligatoria", dice el artículo 26 de la **Declaración Universal de los Derechos del Hombre**.

Desde 1948 está escrita la responsabilidad que les cabe a los Estados miembros de las Naciones Unidas en la educación de las personas que componen su población. Sin embargo, como con tantos otros derechos no es respetado en su totalidad y se trata permanentemente de encontrar las causas del problema.

Hay coincidencias en considerar que "...el analfabetismo no es un problema aislado; está enraizado en la historia de nuestras estructuras y prácticas sociales, económicas, políticas, culturales y educativas" (Llomovate, 1989).

La definición de analfabeto es variada. Algunos consideran alfabetizada a la persona que conoce todas las letras, para otros es preciso poder descifrar un texto de una determinada longitud, pero también existen aquellos que consideran analfabetos a quienes son incapaces de completar un formulario o comprender instrucciones con cierto nivel técnico.

Podemos hablar también de dos formas de alfabetización: una que se refiere a los adultos, en donde se trata de suplir una carencia y otra relativa a los niños, donde se intenta hacer todo lo posible para no generar analfabetos en el futuro.

La cuestión del analfabetismo y de la alfabetización como la solución posible a dicho problema se convierte en una constante en las reuniones regionales e internacionales de la Unesco. Por ejemplo:

1946 En la Primera Conferencia Mundial, la lucha contra el analfabetismo fue considerada como "una de las preocupaciones principales"

1960 En la Conferencia Mundial de Educación de Adultos llevada a cabo en Montreal, se concluyó en que el analfabeto sería considerado como la persona "que no es capaz de leer ni de escribir, comprendiéndola, una breve y sencilla exposición de hechos relativa a su vida cotidiana".

1965 En el Congreso Mundial de Ministros de Educación realizada en Teherán, se arriba a la definición de "analfabetismo funcional".

La autora es licenciada en Ciencias de la Educación y psicopedagoga especializada en niños, adolescentes y adultos con dificultades de aprendizaje en la lengua escrita. Coordinadora y docente del Profesorado de Enseñanza Primaria del I.E.S. "Juan B. Justo" y docente de cursos de capacitación en la Escuela de Psicopedagogía Clínica (EPPEC) y en el Centro Argentino de Educación Permanente (CAEP).

De a poco, a medida que se avanza en la consideración del problema, se va dejando de pensar en la alfabetización como un objetivo en sí misma para ser utilizada como instrumento dirigido a llevar a cabo fines sociales e individuales más complejos.

1978 Una recomendación de la Unesco dice que "debe considerarse como funcionalmente analfabeta a la persona que no puede emprender aquellas actividades en las que la alfabetización es necesaria para la actuación eficaz de un grupo y comunidad y que le permitan asimismo seguir valiéndose de la lectura, la escritura y la aritmética al servicio de su propio desarrollo y del desarrollo de la comunidad".

1988 La Oficina Regional de Educación de Unesco para América Latina y el Caribe auspicia la preparación de un Proyecto Principal de Educación (La Habana). El primer objetivo que se proponen es: "Lograr antes de 1999 la escolarización de todos los niños en edad escolar, ofreciéndoles una educación general mínima de una duración de ocho a diez años".

Números y algo más para pensar el problema

Existen dos posturas que están relacionadas con la forma de abordar el problema de la alfabetización: un discurso "oficial" y otro "ideologizante". El primero pone el acento en las estadísticas, cantidad de escuelas habilitadas, cantidad de alumnos inscriptos, porcentaje de alfabetos y analfabetos, considera a todas las escuelas iguales; mientras que el segundo se caracteriza por un desprecio por las cifras, critica la mala calidad de las construcciones escolares, las aulas superpobladas, los bajos salarios docentes, las pocas horas de permanencia de los alumnos en la escuela, las particularidades de las escuelas (como p. e., si el turno es intermedio o vespertino).

Sin embargo, ambas posturas tienen elementos rescatables y permiten realizar un análisis de las cuestiones que nos preocupan en relación a este problema.

La evolución del analfabetismo en la Argentina desde 1869 hasta 1995 nos permite apreciar en forma muy notoria las desigualdades regionales. La provincia con peor situación es Jujuy, mientras que Catamarca realiza un gran esfuerzo para lograr una mejoría. La razón de este avance debe buscarse en que, ante situaciones de extrema carencia de recursos educativos para atender a la población, se proponen cambios en establecimientos educativos ubicados en lugares estratégicos que permitan elevar el nivel educativo general.

A pesar de los esfuerzos realizados muchas provincias no logran acercarse a los bajos porcentajes de analfabetismo de Capital Federal, Buenos Aires o Córdoba, exceptuando Santa Cruz.

En 1960 se produce un cambio muy notorio, pues los datos que se tenían hasta esa fecha mostraban que las tasas de analfabetismo de la mayoría de las provincias eran menores al 25%.

En 1980 los puntos extremos se observan entre Capital Federal y Chaco, datos que se mantienen según los resultados del Censo Nacional de Población y Vivienda de 1991. Sin embargo, si bien se está produciendo un proceso de igualación, el mismo no alcanza para resolver el problema existente.

Según una proyección para 1995 elaborada sobre la base del Censo Nacional de Población y Vivienda (1991), más de 1.200.000 niños no concurren a la escuela, lo que representa el 14% de niños y jóvenes entre 5 y 17 años que viven en el país.

Entre los que no estudian se pueden distinguir dos grupos:

- 455.169 (entre 5 y 14 años) que deberían asistir en forma obligatoria,
- 761.167 (entre 15 y 17 años) que podrían continuar estudios secundarios.

El mapa de abandono escolar presenta contrastes muy marcados según las distintas regiones del país. Las provincias con mayor deserción son Corrientes, Chaco, Formosa, Misiones, Santiago del Estero y Tucumán, mientras que la Capital Federal es la que más retiene.

Los momentos de mayor índice de abandono escolar se registran en el inicio de la escuela primaria y en el pasaje a la secundaria.

A la hora de analizar las estadísticas se observa que los mayores porcentajes de fracasos escolares se concentran en aquellos sectores desfavorecidos por razones étnicas, sociales,

económicas o geográficas (población indígena, rural o marginada de centros urbanos), como tampoco debemos dejar de señalar las cuestiones de género (los varones superan en número a las mujeres).

Como dicen Emilia Ferreiro y Ana Teberosky: "creemos que en lugar de 'males endémicos' habría que hablar de selección social del sistema educativo, en lugar de llamar 'deserción' al abandono de la escuela, tendríamos que llamarlo 'expulsión encubierta'. Y no se trata de un cambio terminológico, sino de otro marco interpretativo, porque la desigualdad social y económica se manifiesta también en la distribución desigual de oportunidades educativas" (Ferreiro y Teberosky, 1979).

Resumiendo, es importante replantearse los medios que se han venido utilizando para superar el analfabetismo y comenzar a incluir la alfabetización como parte de otros procesos de formación específicos.

Un momento de cambio

Actualmente nos encontramos en un momento de transformación estructural de las sociedades avanzadas como "consecuencia del impacto combinado de una revolución tecnológica basada en tecnologías de información-comunicación, la formación de la economía global y un proceso de cambio cultural" (Castells, 1994).

Podemos ubicar las bases de esta revolución sociotécnica en la generación de conocimientos y procesamiento de la información, razón por la cual Castells denomina a esta nueva sociedad "informacional", para indicar que los atributos sociales de generación y procesamiento de la información van más allá del impacto de las tecnologías de información y de la información en sí misma.

Las transformaciones científico-tecnológicas y los cambios en la forma de organización del trabajo producen en algunos casos un aumento de la brecha entre los países pobres y ricos, lo que se observa sobre todo en la dificultad para competir en una economía dominada por el control de la información y la capacidad tecnológica. Esto también produce tendencias contradictorias al interior de los países, que se manifiesta en la segmentación del mercado de trabajo, el aumento de los niveles de marginación, la petrificación de la estratificación social que limita las posibilidades de movilidad social, entre otras.

Sin embargo, el impacto que estos cambios generan permiten potenciar el papel de la educación y el conocimiento. Al decir de Tofler: "La verdadera característica revolucionaria del conocimiento es que también el débil y el pobre pueden adquirirlo. El conocimiento es la más democrática fuente del poder y eso lo convierte en una continua amenaza para los poderosos..." (Tofler, 1992).

Si bien lo antedicho es importante no se presenta aislado de las políticas que orientan su aplicación. "La educación se convierte en un factor necesario pero no suficiente para generar el incremento sustantivo en los niveles de justicia social, integración, participación y competitividad. Del papel y de la importancia que el Estado y el conjunto de los sectores de la sociedad otorguen a la transformación y la elevación de la calidad del sistema educativo depende en gran medida el sentido integrador y restrictivo que adopten los cambios científicos y tecnológicos en nuestro país" (Filmus, 1993).

Considerando este nuevo panorama debemos replantearnos:

- ¿Quiénes son los analfabetos?
- ¿Cuál será el lugar del analfabeto?
- ¿Qué estrategias se llevarán a cabo en la alfabetización?
- ¿Qué otras cuestiones incidirán en este tema que nos preocupa?

La historia nos muestra que las grandes transformaciones sociales se realizan a expensas de la marginación de importantes masas de población, la transición entre la sociedad industrial y la sociedad de la información no será una excepción.

La distribución de los saberes seguirá siendo desigual enfatizando los criterios de grupo social, etnia, género o edad, manteniendo la consigna de dar más a quienes más tienen y menos a los desposeídos. Toda esta receta se acompaña con una descalificación de lo que Bourdieu llama "capital cultural" de los sectores marginados, representado por las formas de hablar, de actuar, de conocer, los modos de vida,

los movimientos, socializaciones y valores. La escuela devalúa en forma permanente este capital cultural que se constituye en un reflejo del capital material.

Esta tendencia a establecer una cultura dominante y considerarla superior a las otras va acompañada explícita o implícitamente –es cambiante según los casos– de la eliminación del resto de las culturas, lo cual mantiene y reproduce las desigualdades existentes. Las formas que toman dichas desigualdades son muy variadas.

En relación con el tema que nos ocupa y por sobre todo nos preocupa que es la alfabetización, podemos señalar mecanismos de discriminación que se presentan como obstáculos al interior del sistema educativo, éstos son:

- Elaborar estrategias didácticas que pierden de vista a los principales actores del proceso: los sujetos de aprendizaje y su contexto.
- Contentarse con el logro de un nivel tan rudimentario de conocimientos que no garantice su perdurabilidad.
- Homogeneizar el habla en función de la enseñanza de la lengua, rechazando las modalidades dialectales propias de su grupo de pertenecia.
- Anticipar los resultados de la acción educativa en términos de etnia, clase, edad o sexo.
- Producir la depreciación del capital cultural propio de los sectores marginados.
- Crear la ilusión de que para que una persona obtenga logros en la escuela debe pensar y actuar de una determinada manera, aunque no coincida con la de su grupo de pertenencia.
- Prolongar o aumentar la cantidad y calidad de la enseñanza básica y obligatoria, sin evaluar que al centrar las nuevas ofertas en la preadultez se aumenta la cantidad de adultos que quedan debajo del nuevo nivel.
- Generar y profundizar la dicotomía entre teorías educativas y práctica cotidiana, manteniendo la incoherencia entre el discurso de los docentes y la escuela y las acciones efectivas.
- La superación de estos obstáculos hará posible enfrentar los cambios que hemos señalado respetando el derecho de las personas a ser alfabetizadas.

Un sueño posible...¿una salida posible?

"Tras estos años de desorientación podemos empezar a tejer desde la práctica nuevas perspectivas críticas que mantengan vivos nuestros sueños posibles" (Flecha, 1994).

Elegí esta frase de Ramón Flecha para introducir la última parte de mi trabajo que estará centrada en la necesidad de pensar y actuar en consecuencia para la búsqueda de soluciones.

Durante estos últimos veinte años se ha ido gestando una teoría educativa que se caracteriza por examinar a las escuelas en su medio histórico y como parte de las cuestiones sociales y políticas que caracterizan la sociedad dominante. Analizan a las escuelas en un doble sentido, como espacios donde se seleccionan a los alumnos según criterios de etnia, clase, género y edad y como lugares preparados para otorgar poder social e individual. Sostienen que los docentes deben comprender el lugar que le corresponde a la escuela como institución y a ellos mismos como intermediarios y aprovecharlo para desarrollar ciudadanos críticos y activos.

Esta teoría, denominada Pedagogía Crítica no consiste en un conjunto homogéneo de ideas, sino que es más adecuado decir que lo que une a los pensadores críticos son sus intenciones dirigidas a transformar las desigualdades e injusticias sociales existentes, habilitando a los desposeídos.

La preocupación por la cuestión ética, cada vez más olvidada, ha llevado a una reconstrucción crítica del docente y del alumno, de lo que significa educar y ser escolarizado, de las estrategias que se ponen en juego en la acción educativa, en un intento por superar la contradicción entre la teoría y la práctica.

La Pedagogía Crítica desarrolla nuevas categorías de investigación y metodologías que les son propias, produciendo avances en la teoría social y educativa.

Al decir de Peter Mc Laren: "El movimiento constituye sólo una pequeña minoría dentro de la comunidad académica y la enseñanza pública, pero es una presencia creciente y desafiante en ambas arenas" (McLaren, 1984).

A veces la alfabetización, si consideramos lo dicho hasta aquí, puede volverse en contra de los grupos "culturalmente analfabetos", porque

ellos mismos creen que sus experiencias e historias no merecen ser tenidas en cuenta por insuficientes y poco valiosas. Es por eso que los que postulan esta corriente pedagógica sostienen que la única forma de comprender la conducta y el rendimiento de estos grupos es partir del análisis de su historia como grupos marginados, de sus marcos culturales y sociales y sus prácticas sociales.

La intención de la Pedagogía Crítica para superar las actuales contradicciones y exclusiones es encarar el problema con un enfoque comunicativo. "La propuesta consiste en disminuir los efectos exclusores y aumentar los igualadores de la relación entre culturas por la vía del diálogo. Se está así a favor de la evolución y ruptura de todas las culturas al considerar que todas, también la dominante, se enriquecen en su mezcla con otras a través de procesos de libre mestizaje" (Flecha, *ibid*).

No puedo cerrar esta exposición sin una referencia a uno de los iniciadores de esta postura pedagógica: Paulo Freire, cuyo trabajo ha sido considerado por educadores de todo el mundo y constituye una contribución teórico-práctica fundamental.

Freire ha desarrollado un lenguaje crítico que a la vez es de esperanza, vinculando la historia, la política, la economía y la clase con los conceptos de cultura y poder. Considera que el discurso y el lenguaje se dan dentro de un contexto social, que a la vez sirve de punto de referencia para la posibilidades transformadoras de la acción educativa.

El proyecto de Freire está centrado en el diálogo y la comunidad entre los hombres, como él mismo dijera: "...la alfabetización no puede hacerse desde arriba hacia abajo, como una donación o una imposición, sino desde dentro hacia afuera, por el propio analfabeto y con la simple colaboración del educador" (Freire,1971).

Creemos que además de la utopía está la realidad y que lo que puede asegurar una posible solución es la integración de la práctica alfabetizadora a la vida social, a las organizaciones políticas, comunitarias, culturales, donde los mismos alfabetizados, con su propio "capital cultural" participen en la propuesta de los objetivos y los medios para lograrlo.

A modo de conclusión

Hasta aquí he expuesto algunos aspectos de la problemática de la alfabetización presentando nuevas categorías de investigación y sus metodologías, particularmente centradas en la Pedagogía Crítica como alternativa superadora del analfabetismo.

Retomando los obstáculos enunciados anteriormente considero que una acción alfabetizadora planteada desde esta postura teórica supone una visión comprometida con la realidad, pero esa realidad no puede ser mirada desde afuera de la situación sino que tiene necesariamente que ser construida por los propios actores reconociendo "...las contradicciones existentes entre la apertura de las capacidades humanas que nosotros estimulamos en una sociedad democrática y las formas culturales que se nos ofrecen y dentro de las cuales vivimos nuestras vidas" (Giroux, 1990).

Las estrategias didácticas elaboradas sin tener en cuenta los destinatarios de la acción educativa, despreciando el "capital cultural" del grupo humano al que va dirigido, manteniendo

una distancia tal que impida el diálogo y la comunicación entre las personas involucradas, carecen de sentido y sólo sirven para anular y bloquear las posibilidades de asimilación de los conocimientos, ampliando una vez más el espacio entre los que saben y pueden y los que no.

La suposición de que las biografías anticipadas permiten predecir los resultados de la acción educativa –a través de la pertenencia a determinada clase, etnia, sexo o edad–, lo cual se presenta íntimamente relacionado con la idea de que los logros van acompañados de una forma específica de actuar y pensar, puede ser superada en la medida en que el compromiso educativo que se lleve a cabo se base en el respeto por el derecho de las personas a su alfabetización.

La ilusión de que extender la enseñanza básica obligatoria superará la problemática del analfabetismo y la desocupación, vuelve a poner en el centro de la cuestión la dicotomía entre la teoría y la práctica, entre los que piensan y los que hacen, lo que desde una postura crítica nos hace pensar en la necesidad de una acción transformadora de la realidad.

En síntesis, me permito creer pues en un docente que utilice lo que sabe, puede y tiene en estrecha relación con el grupo de alumnos, respetando lo que saben, pueden y tienen en un contexto real y comprometido.

Ni la escuela ni los docentes deben ser neutrales, el papel de la enseñanza tiene que alejarse del desarrollo de habilidades y el adiestramiento para formar seres pensantes, no aislados, sino agrupados en contextos culturales múltiples en donde conjuguen sus problemas pero también sus sueños y esperanzas.

Nota

* Este trabajo fue presentado como ponencia en el **Primer Congreso de Innovaciones Educativas**, organizado por la Dirección de Escuelas de la provincia de Santa Fe, llevado a cabo en Reconquista, Santa Fe, Argentina, 1996

Bibliografía

Castells, M. (1994) "Flujos, redes e identidades: una teoría crítica de la sociedad informacional". **Nuevas perspectivas críticas en educación**. Barcelona: Paidós.

Flecha, R. (1994) "Las nuevas desigualdades educativas." En M. Castells et al., **Nuevas perspectivas críticas en educación**. Barcelona: Paidós.

Ferreiro, E. y A. Teberosky (1979) **Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño**. México: Siglo XXI.

Filmus, D. (1993) "La educación no es un gasto" **Página 12**, 4 /9. Buenos Aires.

Freire, P. (1973) **La educación como práctica de la libertad**. Buenos Aires: Siglo XXI/ Tierra Nueva.

Giroux, H. (1990) **Los profesores como intelectuales**. Barcelona: Paidós.

Llomovate, S. (1989) **Analfabetismo y analfabetos en la Argentina**. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Mc Laren, P. (1984) **La vida en las escuelas**. México: Siglo XXI.

Tofler, A. (1992) **El cambio del poder**. Barcelona: Plaza Janés.

Este artículo fue presentado a ***Lectura y Vida*** *en abril de 1997, aceptado con modificaciones en noviembre de 1997 y aprobado definitivamente en febrero de 1998.*

Libros recomendados para niños y adolescentes

Sección a cargo de la profesora María Luisa Cresta de Leguizamón

Los textos han sido seleccionados por María Luisa Cresta de Leguizamón, respetando la pluralidad temática como un principio regidor en la literatura infantil. La agrupación por edades responde a fines prácticos y no pretende fijar límites taxativos.

De 5 a 8 años

Del Amo, Alvaro: **Caperucita cuenta Caperucita**.
Ilustraciones: Juan Ramón Alonso. Zaragoza, España, 1991, 61 páginas.

◆ El viejo cuento de Caperucita es contado de manera diferente: el lobo está muy viejo, no tiene casi fuerzas. Caperucita le tiene lástima. Aparecen en casa de la abuelita, que "se deja" comer. Y el que tiene que abrir la panza del lobo para que aparezca, ya está listo. El lobo termina felizmente internado en un asilo de ancianos. Caperucita siguió contando el cuento, sin decir que ella había sido la niña de la narración.

Istvan: **Historia para leer después de jugar todo el día**.
Ilustraciones: Istvan. Madrid: A-Z editora, 1997.

◆ La ilustración es de gran importancia en este relato. Narra lo que acontece en un día de la vida de un niño. Desde que sale el sol hasta que aparece la noche: jugar.

De 7 a 10 años

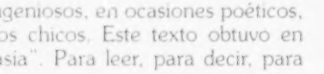
Cuento popular de Brasil: **Yaci y su muñeca.**
Adaptación: C. Zendrera. Ilustraciones: Gloria Carasusan Ballvé. Barcelona: Juventud, 1996, 9na. edición.

◆ Es la historia de Yaci, una niñita que vivía en la selva brasileña. Tenía una curiosa muñeca, llamada Curumín. Tuvo que esconderla, la perdió, pero luego de un tiempo volvió a encontrarla, bajo la forma de una mazorca de maíz. Conserva el aire de leyenda.

Martín, Cristina: **Versos y reversos**.
Ilustraciones: Huadi. Buenos Aires: Libros del Quirquincho, 1996.

◆ Juegos de palabras ingeniosos, en ocasiones poéticos, muy juguetones para los chicos. Este texto obtuvo en 1996 el premio "Fantasía". Para leer, para decir, para contar...

De 9 a 12 años



Picó, Fernando: **La peineta colorada**.
Ilustraciones: María Antonia Ordóñez. Caracas: Ekarè-Huracán, 1991, s/n.

◆ Este relato histórico para niños, obtuvo un premio en Puerto Rico, en 1987. Cuenta la historia de Pedro Calderón que vendía negros al alcalde del pueblo. Era rico. Hasta que en una ocasión, siendo él mismo negro, cayó en una trampa. Fue descubierto, gracias a una peineta colorada.

Wolf, Albasini, Imberti, Pahn, Levín, Fortín:
La flauta del afilador.
Buenos Aires: Colihue, Colección Libros del malabarista, 1987, 76 páginas.

◆ Los autores reúnen una variedad de temas: Wolf piensa en un mamut, Albasini en el destino de una pulga,..... y así van desfilando cuentos con islas, con ombú, con bananas sintéticas... Todo, como la flauta del afilador, que tiene un sonido en sube y baja.

De 11 a 14 años

Pescetti, Luis María:
Historias de los señores Moc y Poc.
Buenos Aires: Sudamericana, 1997.

◆ Unos 25 textos, variadísimos y con sentido del humor, están protagonizados por Moc y Poc. Juegos de palabras, razones sin sentido, consejos, listas de cosas absurdas... Para divertirse con buena literatura.

Wolf, Ema: **Pollos al campo**.
Buenos Aires: Alfaguara, 1997, 150 páginas.

◆ En estos 16 capítulos se desarrollan las aventuras de cuatro integrantes de un circo que pierden la pista de aquel en el cual trabajan. Mientras esto ocurre, encuentran a Pedro, un adolescente, y a varios más. Todos ellos van sumándose en una delirante caravana que, de pueblo en pueblo, se dedican a producir funciones para sobrevivir. Novela con humor y ternura a la vez...

Adolescentes y jóvenes

Aguirre, Sergio: **La venganza de la vaca**.
Bogotá: Norma, 1998, 114 páginas.

◆ Es una novela premiada. Está relatada desde distintos puntos de vista. El terror sostiene los acontecimientos, uno detrás de otro. Intriga, deseo de "conocer" la verdad, vida y muerte (a veces insólita), conforman un panorama en la vida de un puñado de adolescentes "con miedo", que atraviesan episodios similares y desean vengar la muerte de uno de ellos. La novela tiene un final dudoso, difuso...

Futrelle, Jacques: **El problema de la celda 13**. Versión: Beatriz Melantini. Ilustrador: Mariano Grynberg. Buenos Aires: Libros del Quirquincho, 1996, 32 páginas.

◆ Para que si un día te encuentras preso, usando la inteligencia halles el modo de quedar en libertad. Lee este cuento (policial), y te darás cuenta de que todo es posible.

BEST COPY AVAILABLE

Libros y Revistas

Agradecemos el envío de estas publicaciones

Libros

La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo.
Alicia R. W. de Camillioni, Susana Celman, Edith Litwin y María del Carmen Palou de Maté
Paidós Educador
Buenos Aires, 1998
176 páginas

El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa.
Elliot W. Eisner
Paidós Educador
Buenos Aires, 1998
305 páginas

Aprender a dialogar. Actividades para la toma de conciencia de las habilidades para el diálogo.
José María Puig
Aique, Estrategias de Aula
Buenos Aires, 1998
149 páginas

Investigar el arte de la enseñanza El uso de la etnografía en educación
Peter Woods
Paidós - Temas de Educación
Buenos Aires, 1998
232 páginas

Juguemos a leer. Elementos básicos para la promoción de la lectura
Elizabeth Dacal
Ediciones Novedades Educativas
Buenos Aires, 1998
92 páginas

Lectura y escritura. Teorías y promoción.
Carolina Espinosa Arango
Ediciones Novedades Educativas
Buenos Aires, 1998
141 páginas

Joven desocupado/a busca trabajo
Lucía Fortunato y Marta Pasut
Aique Grupo Editor
Buenos Aires, 1998
96 páginas

Peer talk in the classroom. Learning from Research.
J. R. Paratore y R. L. McCormick (eds.)
International Reading Association
Estados Unidos, 1998
248 páginas

The phonological awareness handbook for kindergarten and Primary Teachers
Lita Ericson
Moira Fraser Julieud
International Reading Association
Estados Unidos, 1998
106 páginas

Una mirada a las reformas educativas de Bolivia y los países latinoamericanos
Bibliografía comentada (1953-1995)
Delfina Paco Coronel
Edgar Siñani Catacora
CEBIAE-CIDE
La Paz, Bolivia, 1997
281 páginas

La educación secundaria. Cambios y perspectivas
Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca
Oaxaca, México, 1998
267 páginas

Hablemos de escribir Didáctica de la expresión oral y escrita
Antonio García del Toro
Hilda E. Quintana
Editorial Plaza Mayor
Puerto Rico, 1997
296 páginas

Language Study in the Middle School, High School adn Beyond.
John S. Simmons and Lawrence Baines (eds.)
International Reading Association
Estados Unidos, 1998
230 páginas

Libros escolares

Español. Primer grado
- Lecturas
- Actividades
- Recortable
- Libro para el maestro

Secretaría de Educación Pública (SEP)
México, 1997

América en los siglos XVIII y XIX 3er. Ciclo EGB
M. Alonso, R. Elisalde, E. Vázquez
Aique Grupo Editor
Buenos Aires, 1997
224 páginas

El árbol de las palabras Castellano 1
Educación primaria bilingüe, Consejo Regional Indígena del Cauca, PEB-CRIC
Bolivia, 1996
115 páginas

Revistas

Revista latinoamericana de literatura infantil y juvenil
Enero-julio 1998, Nº 7
IBBY Latinoamérica
Bogotá, Colombia

Oxígeno en educación
Año 1, Nº 1, Abril 1998
Grupo Oxígeno
Buenos Aires

Alacena
Nº 30, primavera 1998
Nº 31, verano 1998
Grupo Editorial SM
Madrid, España

Research in the Teaching of English
Vol. 31, Number 4, December 1997
Vol. 32, Number 1, February 1998
Vol. 32, Number 2, May 1998
National Council of Teachers of English
Estados Unidos

La educación en nuestras manos
Año 6, Nº 48
Año 7, Nº 51
Suteba
Buenos Aires, Argentina

Psicología Educacional y del niño
Año VI, nº 11
Diciembre de 1997
Miño y Dávila Editores
Universidad de Buenos Aires-UBA
Buenos Aires, Argentina

Educación de Adultos y Desarrollo
Número 49, 1997
Instituto de Cooperación Internacional
Asociación Alemana para Educación de Adultos
Bonn, Alemania

Investigación y Posgrado
Volumen 12, Nº 2
Octubre 1997
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Caracas, Venezuela

Letras de Hoje
Pontificia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
Nº 111, marzo 1998
Curso de Pós Graduacao em Lingüistica e Letras
Centro de Estudos da Lingua Portuguesa
Porto Alegre, Brasil

CCE
College Composition and Communication
Vol. 48, Number 4, December 1997
Vol. 49, Number 1, February 1998
Vol. 49, Number 2, May 1998
National Council of Teachers of English
Estados Unidos

College English
Vol. 59, Nº 8, December 1997
Vol. 60, Nº 1, January 1998
Vol. 60, Nº 2, February 1998
Vol. 60, Nº 3, March 1998
Vol. 60, Nº 4, April 1998
National Council of Teachers of English
Estados Unidos

RESEÑAS

Revista Educación
Nº 93/enero-abril 1998
La Habana, Cuba

Además de temas generales sobre la problemática educativa en Cuba y en América Latina, este último número de la revista **Educación** contiene un dossier dedicado a educación especial, en el que se plantean y discuten, desde ópticas no siempre coincidentes, la compleja serie de problemas psicológicos, pedagógicos y hasta ideológicos, que involucra la educación de niños con "necesidades educativas especiales" (NEE).

Entre estos artículos, reviste particular interés el de Liliana Morenza Padilla y Orlando Terró Camacho, quienes dedican su trabajo a revisar los aportes de la escuela histórico-cultural rusa y sus aplicaciones a la educación especial.

Una primera parte de este artículo –cuyo título es justamente "Escuela histórico cultural"–, se destina a resumir las investigaciones y aportes de Vigotsky. Así, partiendo de su tesis fundamental sobre el origen social de las funciones psíquicas superiores del individuo, se retoman sus otros postulados clásicos –tales como el rol del lenguaje en tanto instrumento mediador de esas funciones, la ley genética fundamental del desarrollo, la noción de zona de desarrollo próximo con sus implicancias didácticas, las relaciones entre aprendizaje y desarrollo–, para llegar, finalmente, a los conceptos de estructura y compensación del defecto: principales contribuciones teóricas de esta escuela para el diagnóstico e intervención pedagógica efectiva en los casos de niños con NEE.

A partir de esa extensa introducción, los autores postulan una serie de principios y consideraciones que deben ser tomados como puntos de partida para la educación de estos niños, y se concentran luego en el análisis de las formas de acción pedagógica más adecuadas, enfatizando –desde la teoría vigostskiana– que la educación especial debe estructurarse de modo tal que el niño consiga desarrollar los procesos compensatorios, y que eso depende de un adecuado diseño y utilización de las ayudas.

Concibiendo las ayudas como "un proceso de modelación de las interacciones que han de tener lugar entre el niño y sus padres, entre el niño y los adultos, y en particular, entre el niño y los maestros especialistas", se postulan una serie de factores a tener en cuenta en su diseño y en los procedimientos para su utilización. Entre estos factores, se hace especial hincapié en la necesidad de que el educador conozca y utilice la distinción entre los modos de organización del conocimiento (declarativo-conceptual y procedimental), ya que esto permitiría diseñar las ayudas en relación con el nivel de estructuración del conocimiento ya adquirido y el deseado, siempre con el objetivo final de lograr el óptimo desarrollo de las potencialidades de estos niños con necesidades educativas especiales.

Marina Franco

Informaciones

5º CONGRESO LATINO-AMERICANO Y 4º CONGRESO COLOMBIANO DE LECTURA Y ESCRITURA

Del 13 al 16 de abril de 1999, y en el marco de la XII Feria Internacional del Libro de Bogotá, se realizará en Colombia el **5º Congreso Latinoamericano y 4º Congreso Colombiano de Lectura y Escritura**, organizado por Fundalectura, con el apoyo del Ministerio de Cultura, el Ministerio de Educación, el Comité Latinoamericano para el Desarrollo de la Lectura, la International Reading Association (IRA), el CERLALC y la Biblioteca Luis Angel Arango.

El Congreso abordará el tema de **La formación de docentes**. Este tema es de especial interés, prioritario para la formulación de políticas educativas en los países de la región y crucial en la actualidad de América Latina, pues de la formación de los docentes depende la calidad de todas las acciones que se emprendan para la formación de lectores y escritores en la escuela.

Los objetivos propuestos son:

- mostrar los avances teóricos en torno de la formación de lectores y escritores;
- presentar el estado de la investigación alrededor de la lectura y escritura;
- presentar experiencias en torno de la formación de los docentes en América Latina;
- contribuir a la formulación de políticas de lectura, especialmente en el campo de la formación de los docentes.

El Congreso se desarrollará a través de conferencias (dictadas por especialistas de América Latina, Estados Unidos y Europa), seminarios (mediante ponencias seleccionadas) y mesas redondas (paneles y debates sobre los temas de los seminarios). Los temas de los seminarios son los siguientes:

- La formación inicial del maestro
- La universidad y la formación continuada
- El maestro y la literatura
- La formación del maestro: asociaciones y redes
- La formación del maestro como escritor-productor de textos
- La formación del maestro y la transformación del aula

Los requisitos para presentar ponencias en los seminarios son los siguientes:
Las intervenciones durarán como máximo 10 minutos (para garantizar la mayor cantidad de participantes posible). Se deberá enviar un documento completo de 25 páginas como máximo (1300 caracteres por página) y un resumen del mismo en una cuartilla (1300 caracteres). El documento se ofrecerá a quienes deseen adquirirlo y por tanto tendrá que ceñirse a esas dimensiones. El trabajo debe ir acompañado de los datos del autor y un número de fax o dirección de correo electrónico. El autor deberá enviar un resumen de su currículo de media página. Un comité seleccionará los trabajos que se presenten y responderá a los proponentes antes del 20 de noviembre de 1998. Todos los ponentes de los seminarios deberán pagar su inscripción al Congreso. La fecha límite para la presentación de la ponencia y el resumen es el 20 de octubre de 1998.

La inscripción general al Congreso cierra el 15 de febrero de 1999. Para informes e inscripción contactarse con:

Fundalectura
Av. (calle) 40 Nº 16-46
Tel. (57-1) 320-1511 Fax: (57-1)287-7071
Bogotá, Colombia
e-mail: fundalec@impsat.net.co

II CONFERENCIA INTERNACIONAL DE LECTO-ESCRITURA

El Consejo de Lectura de Guatemala, promotor del mejoramiento y la actualización permanente del proceso de enseñanza-aprendizaje en ese país, se ha propuesto continuar con la propuesta iniciada el año pasado, y en esta oportunidad, bajo el lema "Leer es construir", convoca a la **II Conferencia Internacional de Lecto-escritura,** a realizarse el 17, 18 y 19 de febrero de 1999 en la ciudad de Guatemala.

Hasta el momento han confirmado su asistencia, entre otros, Kenneth y Yetta Goodman de la Universidad de Arizona y Leona Graup y Marcia Mondschein de la Universidad de Hofstra N.Y.

Si bien hasta el momento éstos son los únicos datos disponibles, para mayor información dirigirse a:

Consejo de Lectura de Guatemala
14 calle 7-88, zona 10
Ciudad de Guatemala, Centro América
Tel. (502) 368-0977 / Fax (502) 333-4760

27º CONGRESO MUNDIAL DE IBBY

El **27º Congreso Mundial de IBBY** (Organización Internacional para el Libro Juvenil) se realizará en Cartagena de Indias, Colombia, en el mes de septiembre del año 2000. "El Nuevo Mundo para un mundo nuevo: libros infantiles para el próximo milenio" será el lema central del evento. Cientos de escritores, ilustradores, editores, bibliotecarios, maestros y demás personas interesadas en el presente y el futuro del libro infantil de todo el mundo coincidirán en este espacio para intercambiar experiencias, conocer mejor el trabajo que desarrolla IBBY en cada país y "compartir sueños". Colombia es miembro de IBBY desde 1982.

El Congreso será organizado por Fundalectura, sección colombiana de IBBY, una institución privada sin ánimo de lucro que desarrolla programas encaminados a multiplicar las posibilidades de acceso al libro y a la lectura, a mejorar las condiciones de aprendizaje de la lectura y a contribuir a que los niños y jóvenes descubran en la lectura un acto enriquecedor y placentero. Fundalectura coordina la Red Nacional Prolectura, organización que agrupa a más de 20 instituciones que trabajan en Colombia para acercar a los niños y jóvenes a los libros.

Informes:
Fundalectura
Sección colombiana de IBBY
Av. (calle) 40 Nº 16-46
Bogotá- Colombia
Tel: (57-1) 320-1511 / Fax: (57-1) 287-7071

CONCURSO NOMA DE ILUSTRADORES 1998

El Asia/Pacific Cultural Centre (ACCU) para Unesco ha organizado el **Concurso Noma de Ilustración de libros infantiles 1998**. Este Concurso se realiza desde 1978, cada dos años, con el objetivo de difundir el trabajo de los ilustradores de libros infantiles de Asia, el Pacífico, América Latina y el Caribe, África y los Estados Árabes, y brindarles la oportunidad de dar a conocer sus trabajos en todo el mundo. De esta manera, con el propósito de promover y desarrollar la ilustración de libros para chicos en los países en desarrollo, se invita a todos los ilustradores talentosos y originarios de estos países a participar en el Concurso Noma 1998.

Podrán participar ilustradores de las regiones mencionadas cuyos países de origen sean miembros de Unesco. Se aceptarán ilustraciones originales preparadas para libros infantiles publicados (excepto los publicados en Europa, América del Norte, Japón, Nueva Zelanda y Oceanía) o de libros no publicados. La presentación de trabajos cierra el 15 de noviembre de 1998.
Los ganadores serán elegidos por un jurado internacional en diciembre de 1998 y los resultados se darán a conocer en enero de 1999. Se entregará un Gran Premio y varios premios más consistentes en dinero y diversos reconocimientos. La exhibición de los trabajos ganadores se realizará en varias ciudades de Japón y en la BIB'99 (Bienal de Ilustradores, Batislava, República Eslovaca).

Los formularios y condiciones para la presentación de trabajos pueden ser solicitados a:

Noma Concurs Secretariat
Asia/Pacific Cultural Centre for UNESCO (ACCU)
6, Fukuromachi, Shinjuky-ku,
Tokio 162-8484
Japan
Fax: 81-3-3269-4510
E-mail: book@accu.or.jp

Carta de Caracas – 8 de mayo de 1998

Los profesionales participantes de la **VI Reunión de Expertos en Políticas de Lectura y Bibliotecas Públicas de América Latina**, convocados por el **CERLALC**, la **Biblioteca Nacional de Venezuela** y la **Fundación Comisión Nacional de Lectura** –**Fundalectura**– con el apoyo de la Unesco y que adelantan programas de distinta índole desde diferentes espacios gubernamentales en sus países –Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Chile, Perú, República Dominicana y Venezuela–.

Consideramos fundamental reiterar las recomendaciones de anteriores reuniones internacionales de Políticas Nacionales de Lectura que han sido convocadas por el CERLALC y otros organismos de la región. A la vez:

Queremos hacer énfasis en la importancia de la lectura como acción para fortalecer los procesos de entendimiento y con ello los sistemas democráticos.

Entendemos en ese orden de ideas, que la presencia de los libros es necesaria, pero que no basta su sola presencia y que se hace necesario:

- Trabajar en las escuelas y las bibliotecas públicas para garantizarle a todos los individuos la posibilidad de acceder a la lectura y así:
- Lecturizar la escuela y desescolarizar las bibliotecas públicas.

Para ello insistimos de manera especial ante los gobiernos centrales y locales, las universidades y los empresarios de las comunicaciones en la necesidad de trabajar conjuntamente para:

- Fortalecer la creación y desarrollo de bibliotecas públicas con servicios indispensables para atender las necesidades de lectura e información de los distintos sectores de la población.
- Garantizar la presencia de bibliotecas escolares con acervos bibliográficos que posibiliten el acceso a la palabra escrita y a la información básica necesaria en todas las escuelas.
- Reforzar la importancia de la promoción de la lectura en todas las leyes del libro en los países de la región, sin dejar de trabajar en un sentido más amplio para lograr compromisos explícitos de los gobiernos en el campo de la lectura.
- Animar los proyectos que garanticen mecanismos para la identificación y evaluación de la oferta editorial, a fin de apoyar los procesos de actualización y desarrollo permanente de colecciones en las bibliotecas públicas y escolares en todos los países.
- Promover y apoyar investigaciones relacionadas con los procesos de lectura (quiénes son los lectores, para qué se lee, por qué se lee, cómo se lee y qué se lee) dada su profunda importancia para la toma de decisiones en Políticas de Lectura en nuestros países.
- Unir esfuerzos para un trabajo permanente de ampliación del consenso sobre objetivos y estrategias para la ejecución de una Política Nacional de Lectura.
- Comprometer a las universidades con la formación de maestros y bibliotecarios lectores y productores de texto interesados y capacitados para promover la cultura escrita en permanente diálogo con la oralidad, a fin de poder hacer realidad la interculturalidad en las prácticas lectoras.
- Trabajar conjuntamente con los medios masivos de comunicación no solamente como vehículos de la información, sino como efectivos promotores del encuentro de los lectores con los libros y otros bienes culturales.

En nuestra revista de diciembre publicaremos las recomendaciones de la Carta de Caracas a los encargados de políticas educativas y culturales, y a las universidades.

ASOCIACIÓN INTERNACIONAL DE LECTURA
Organismo Consultor de Unesco

Presidenta
Kathryn A. Ransom
Illinois State University
Springfield, Illinois

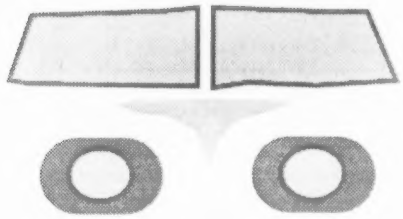
Presidenta electa
Carol Minnick Santa
School District #5
Kalispell, Montana

Vicepresidenta
Carmelita K. Williams
Norfolk State University
Norfolk, Virginia

Director Ejecutivo
Alan E. Farstrup

Consejo Directivo
James V. Hoffman, The University of Texas-Austin
Austin, Texas
John W. Logan, Northbrook School District 27
Northbrook, Illinois
Lesley M. Morrow, Rutgers University
New Brunswick, New Jersey
Betsy M. Baker, Columbia Public Schools
Columbia, Missouri
Adria F. Klein, California State University
San Bernardo, California
Diane L. Larson, Owatonna Public Schools
Owatonna, Minnesota
Kathryn H. Au, University of Hawaii,
Honolulu, Hawaii
Patricia A. Edwards, Michigan State University
East Lansing, Michigan
Timothy Shanahan, University of Illinois at Chicago
Chicago, Illinois

187



Costos de la suscripción

Cuota de afiliación individual para América Latina (excepto Argentina): U$S 23

Cuota de afiliación individual para la Argentina: $ 25

Cuota de afiliación institucional sólo para escuelas: U$S 50

Cuota de afiliación institucional para universidades, bibliotecas y otras instituciones: U$S 90

La afiliación anual a la **Asociación Internacional de Lectura** incluye **Lectura y Vida**, material informativo y descuentos en congresos y publicaciones.

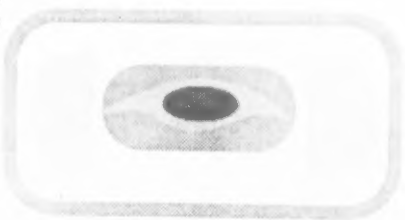
Formas de pago de la suscripción

▲ **Exterior**: cheque o giro en dólares sobre un banco de los Estados Unidos a la orden de la **Asociación Internacional de Lectura**, enviado a la Redacción de **Lectura y Vida** en Buenos Aires, o a la sede central de **IRA**.
Recargo por correo vía aérea: U$S 10.

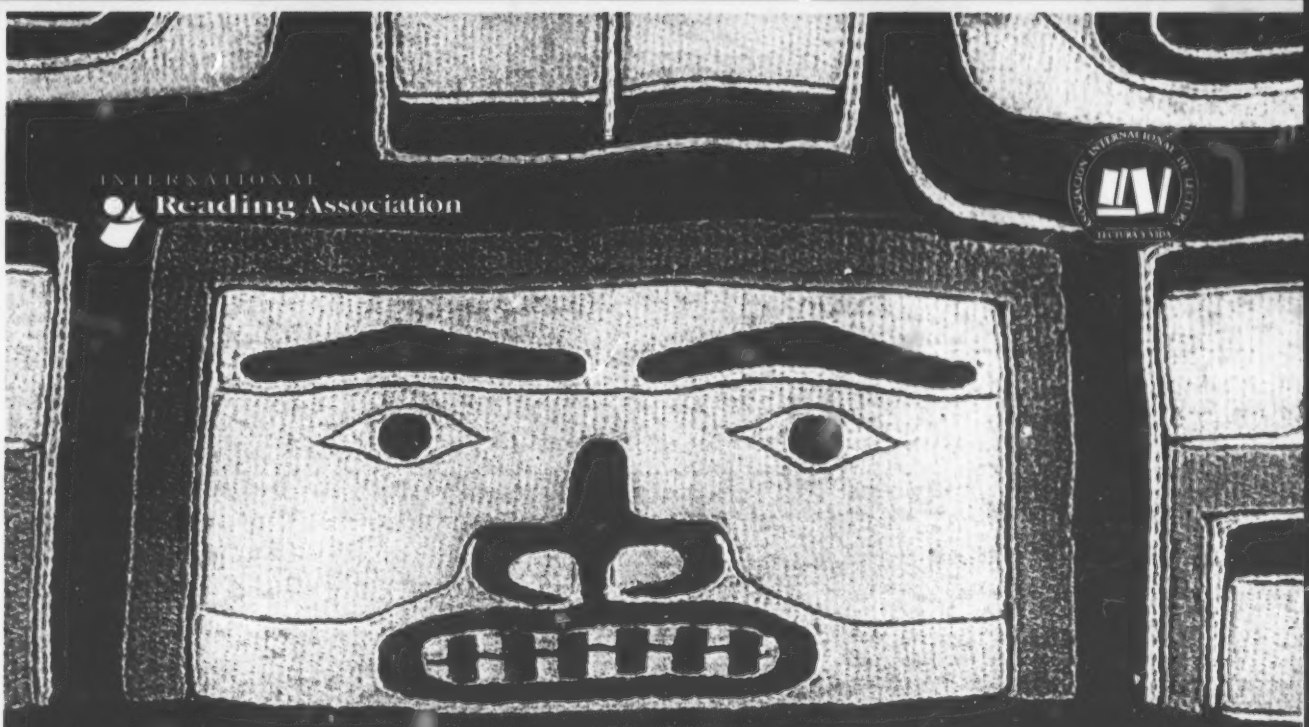
▲ **Argentina**: cheque o giro postal (no telegráfico) a la orden de la **Asociación Internacional de Lectura**, en pesos por $ 25, $ 50 o $ 90, según corresponda, enviado a la Redacción de **Lectura y Vida** en Buenos Aires.

Redacción de **Lectura y Vida**
Lavalle 2116, 8° B
(1051) Buenos Aires, Argentina
Telefax: 953-3211
Fax: (54-1) 951-7508
Horario: lunes a jueves de 12 a 18 hs.

Asociación Internacional de Lectura - IRA
800 Barksdale Road
P.O.Box 8139 Newark
Delaware 19714-8139
U.S.A.



INTERNATIONAL
Reading Association



Prolegómenos a una dicotomía insospechada: la frontera entre lo ortográfico y lo tipográfico en los inicios del período alfabético – *Celia Díaz y Emilia Ferreiro*

La conciencia fonológica y la lectura – *Ángela Signorini*

El lenguaje integral en la educación intercultural bilingüe
Annelies Merkx y Rolando Pichún Seguel

La escritura en primera y segunda lengua: un proceso, dos idiomas – *Amparo Clavijo y Esperanza Torres*

Conciencia fonológica y escritura en niños preescolares – *Mónica Alvarado*

Comentarios de la Tesis de M. Alvarado – *Sofía A. Vernon*

Alfabetización y discriminación
Mirta A. Mosches de Kosiner

Libros recomendados para niños y adolescentes
María Luisa Cresta de Leguizamón

BEST COPY AVAILABLE

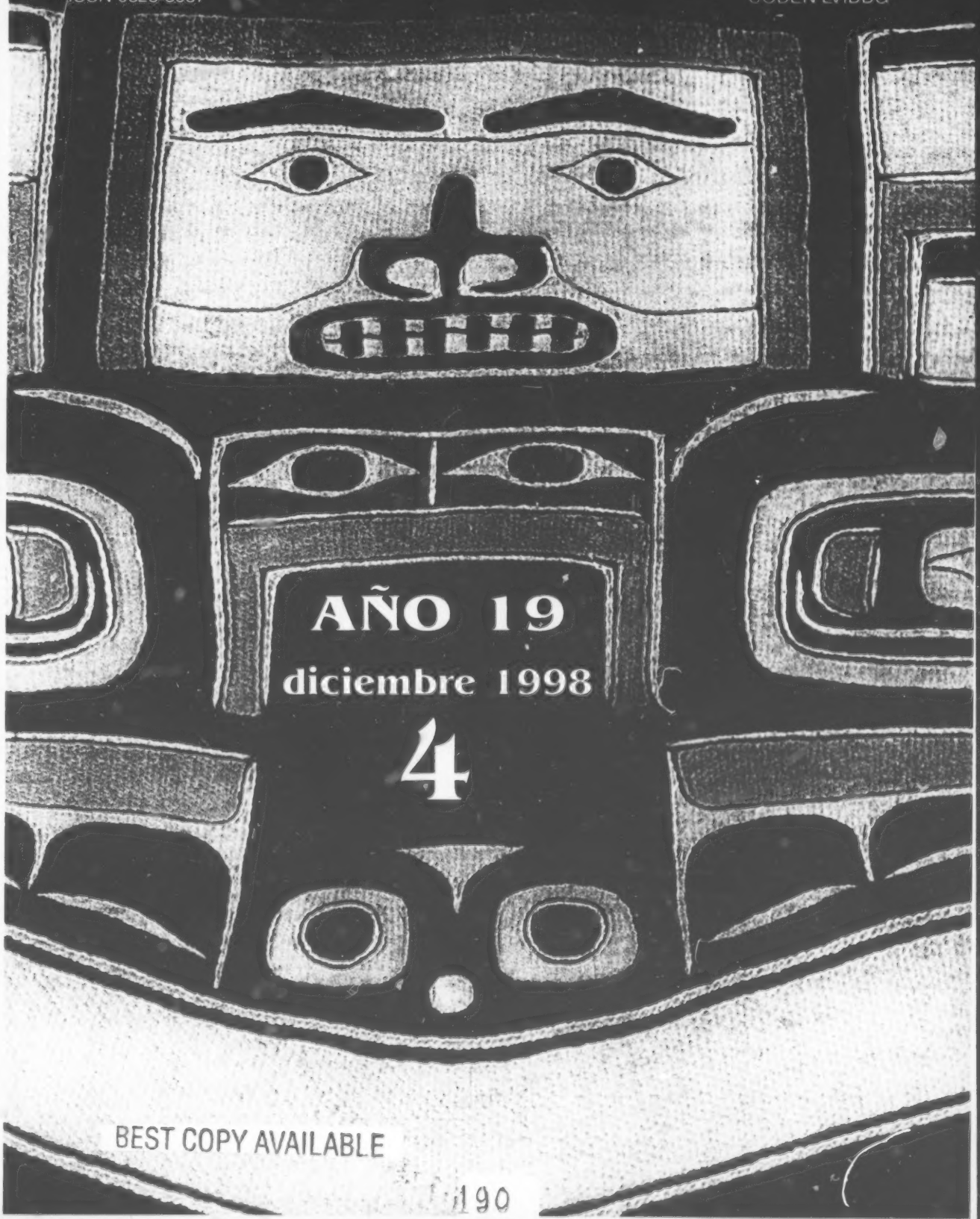
Lavalle 2116 - 8°
1051 Buenos Aire

lectura y vida

REVISTA LATINOAMERICANA DE LECTURA

ISSN 0325-8637

CODEN LVIDDG

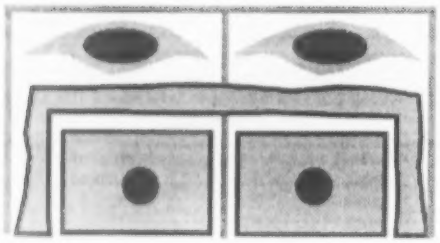


AÑO 19

diciembre 1998

4

BEST COPY AVAILABLE



El analfabetismo, fenómeno social
profundamente arraigado, representa
la negación del derecho fundamental de aprender,
conocer y comunicarse.

Actualmente existen en el mundo
cerca de mil millones de adultos
que no saben leer ni escribir.

Cien millones de niños en edad escolar
no tienen sitio donde aprender y amenazan
con engrosar las filas de los adultos
analfabetos del siglo XXI.

Crear un mundo en el que todos puedan
alfabetizarse representa un tremendo reto.

Unesco

Aquí aceptamos el desafío y, desde este lugar,
luchamos por el cambio.

San Diego

44° CONVENCIÓN ANUAL

Asociación Internacional de Lectura

ESCRIBIR el pasado
LEER el futuro

2 al 7 de mayo de 1999

San Diego, California
Estados Unidos

Informes e inscripción

Program Committee
International Reading Association
800 Barksdale Road, PO Box 8139
Newark, DE 19714-8139, USA

lectura y vida

Revista Latinoamericana de Lectura
Año XIX - Número 4 - Diciembre 1998

Publicación trimestral de la

Asociación Internacional de Lectura (IRA)

Directora

María Elena Rodríguez

Consejo Editorial Consultivo

● Berta P. de Braslavksy (Argentina) ● Irma Camargo de Ambía (Perú)
● Silvia Castrillón (Colombia) ● María Elvira Charria de Alonso (Colombia)
● Mabel Condemarín Grimberg (Chile) ● Alan N. Crawford (Estados Unidos)
● María Eugenia Dubois (Venezuela) ● Adolfo Elizaincín (Uruguay)
● Emilia Ferreiro (México) ● Artur Gomes de Morais (Brasil)
● Kenneth Goodman (Estados Unidos) ● Josette Jolibert (OREALC-Unesco–Chile)
● Delia Lerner (Argentina) ● Luis Méndez (Honduras)
● Magaly Muñoz de Pimentel (Venezuela) ● Diana Rivera Viera (Puerto Rico)
● Ruth Sáez Vega (Puerto Rico) ● Marta Eugenia Sánchez González (Costa Rica)
● Isabel Solé (España) ● Ana Teberosky (España)
● Vera Teixeira de Aguiar (Brasil) ● Gaby Vallejo (Bolivia)

Directora/Editora
María Elena Rodríguez

Asistente editorial
Marina Franco

Diseño de tapa / Diagramación
Patricia Leguizamón

Composición y armado
Lectura y Vida

Imprenta
Color EFE - Paso 192 - Avellaneda

Redacción
Lavalle 2116 - 8° B
(1051) Buenos Aires - Argentina
Tel: 953-3211 / Fax: (54-1) 951-7508

Dirección Postal
Casilla de Correo 124, Sucursal 13
(1413) Buenos Aires, Argentina

Asociación Internacional de Lectura
Sede central
800 Barksdale Road, PO Box 8139
Newark, Delaware, 19714-8139, USA
Internet: www.reading.org

Los artículos y fotografías no pueden reproducirse total o parcialmente sin la autorización escrita de LECTURA Y VIDA, **Revista Latinoamericana de Lectura**. Los artículos firmados no expresan necesariamente la opinión de la Asociación Internacional de Lectura o de la Redacción de la revista. LECTURA Y VIDA es un foro abierto para el intercambio de información sobre teoría, investigación y práctica de la lectura y escritura.

Aparece en marzo, junio, setiembre y diciembre

Registro de la Propiedad Intelectual N° 900.996

CORREO ARGENTINO CENTRAL | FRANQUEO PAGADO | CONCESIÓN Nº 1554

ISSN 0325-8637
CODEN LVIDDG

sumario

Editorial — 4

Adriana y los recuentos independientes de sus cuentos favoritos

Ángeles Molina Iturrondo (Puerto Rico) — 5

Estudio de caso de lectoescritura emergente en el que se examina cómo surgieron y evolucionaron en Adriana, a partir de distintas modalidades de interacción dialógica, los recuentos independientes, y qué características presentan estos recuentos desde los dos años y diez meses a los cinco años y cuatro meses.

Los estudiantes universitarios como productores de textos. Una experiencia de docencia compartida

Adriana Bono y Sonia de la Barrera (Argentina) — 13

Resultados de una experiencia de trabajo compartido por profesores de asignaturas diferentes, realizada con alumnos de la Universidad de Río Cuarto (Córdoba, Argentina), con el fin de orientar la elaboración de monografías mediante la puesta en marcha y el monitoreo de diversas estrategias de escritura.

Lectura conjunta. Proyecto realizado con alumnos que repetían primer grado en la escuela pública brasileña

Mercedes Cupolillo, Regiana Souza Silva y Shamia Socorro (Brasil)
Keith Topping (Escocia) — 21

Presentación de un sistema de tutoría para la alfabetización familiar, acompañado por el informe acerca de un proyecto desarrollado en el marco de este sistema, con alumnos que, debido a sus dificultades en el aprendizaje de la lectura, habían repetido el primer grado en escuelas del Estado de Maranhão (Brasil).

LECTURA Y VIDA en el quinquenio 93-97: un estudio sociobibliométrico

Ana Sola Villazón, Pedro G. Enríquez y Fabricio Penna (Argentina) — 31

Estudio acerca de LECTURA Y VIDA realizado mediante procedimientos encuadrados en la metodología sociobibliométrica, que permite cuantificar las informaciones bibliográficas constitutivas de todo trabajo científico: temas abordados, autores, tipo de artículos, referencias bibliográficas, índice de vida media y factor de impacto.

Libro y revistas — 40

Literatura infantil y juvenil

María Luisa Cresta de Leguizamón (Argentina) — 42

Libros recomendados para niños y adolescentes.

Informaciones — 43

Índice 98 — 47

Índice por títulos
Índice por autores

BEST COPY AVAILABLE

Diciembre: tiempo de balance. LECTURA Y VIDA concluye su año 19. Son muchos años si se piensa en el promedio de vida de la mayoría de las revistas especializadas en temas educativos, y más aún si se recuerdan todos los avatares de la existencia de esta revista que va dirigida a un público lector con intereses, a veces, demasiado dispares y contrapuestos. Pero, y a pesar de todo, seguimos caminando... Y con un aval inesperado: LECTURA Y VIDA ha sido objeto de un estudio sociobibliométrico realizado por docentes e investigadores de la Universidad Nacional de San Luis, Argentina –cuyos resultados incluimos en este número– que confirma la coherencia entre lo que nos propusimos hacer y lo que hicimos... Quisimos que la revista fuera un foro abierto dando lugar a diversos enfoques acerca de los procesos de adquisición de la cultura escrita y de la enseñanza de la lectura y escritura; que reuniera a los especialistas más destacados en el área; que se instalara como un medio de divulgación de teorías vigentes y nuevas investigaciones; que se constituyera en un instrumento de actualización docente; y, en gran medida, lo hemos logrado.

Sin embargo, junto con esto, los datos aportados por la investigación –y nuestra propia mirada crítica acerca de la producción de LECTURA Y VIDA– nos obligan, también, a revisar otros aspectos de la revista, a tomar ciertas decisiones en el quehacer editorial, a buscar nuevas alternativas para la inclusión de prácticas de aula renovadoras, a responder con mayor eficacia a las demandas de este particular momento histórico, a los desafíos de estos tiempos de cambio...

Al cerrar este número, el **Informe mundial de la infancia 1999** de Unicef nos ayudó a construir la escena hacia la cual debemos dirigir nuestra mirada en el momento de dar a conocer nuevas opciones para enfrentar la compleja problemática de la enseñanza de la lectura y escritura, tema de crucial importancia para la revista; o al profundizar y consolidar algunas de las alternativas de cambio que ocuparon un lugar central en los últimos años.

El informe de Unicef nos muestra una realidad desgarradora: 855 millones de personas –la sexta parte de la humanidad– carecen de las habilidades necesarias para leer un texto o firmar; 130 millones de niños que viven en países periféricos están creciendo sin ser alfabetizados, de los cuales 73 millones son niñas, con la consiguiente incidencia negativa en las tasas de mortalidad de lactantes y en las de fecundidad. Los chicos de minorías étnicas, de grupos indígenas, los chicos campesinos y los discapacitados son los que están también en inferioridad de condiciones.

Entre esos países periféricos, los de América Latina presentan la tasa más alta de ingreso a la escuela primaria, un 90 por ciento de promedio, en relación con el 68 por ciento del sur asiático y el 57 por ciento en los países africanos. De la lectura del informe se desprende que, si bien el índice de niños latinoamericanos que concurren a la escuela primaria aumentó casi un 30 por ciento desde 1960, la deserción alcanza un promedio del 26 por ciento, y en algunos países asciende al 40 por ciento: uno de cada cuatro niños abandona la escuela primaria antes de llegar a 5° grado. La repitencia constituye otro de los problemas cruciales en la Región. La mitad de los 21 países, cuyos datos están actualizados en el informe de Unicef, registran un porcentaje de repitencia del 10 por ciento.

Estas cifras, de las que se infiere la persistencia de la desigualdad de oportunidades educativas, corroboran que, además de asegurar la escolaridad, es necesario evaluar adecuadamente la calidad y la eficiencia del sistema educativo, para evitar que continúe expulsando de sus aulas a los más pobres.

Evaluar lo que ya hemos publicado, recuperar propuestas aún vigentes, destacar aportaciones que tuvieron relevancia en la solución de algunos de los problemas más acuciantes de la Región, instalar espacios de discusión acerca de nuevas alternativas, en relación con la situación actual de América Latina y en consonancia con las propuestas de cambio, se constituirán en quehaceres centrales de nuestra actividad editorial en el próximo año cuando LECTURA Y VIDA comience a transitar sus 20 años de existencia.

MER

ANGELES MOLINA ITURRONDO

Adriana y los recuentos independientes de sus cuentos favoritos

Los recuentos independientes que hacen los preescolares de sus cuentos favoritos han sido objeto de estudio desde los años '80 (Allison y Watson, 1994; Carger, 1993; Elster, 1994; Otto, 1983, 1992; Rossman, 1980; Sulzby, 1985, 1987). El recuento independiente, o lectura simulada, es el intento de leer un cuento antes de decodificarlo convencionalmente. Esta es una actividad más compleja que recitar estrofas de memoria (Sulzby, 1985) o inventar la trama en base a las láminas. Para que un preescolar recuente un cuento en forma independiente, tiene que reconstruirlo cognoscitivamente. Por lo tanto, tiene que haber participado en su lectura recurrente antes de intentar leerlo por sí mismo. Según Sulzby (1985), el recuento independiente es un mecanismo de transición entre la supremacía del lenguaje oral como vehículo de atribución de significado en la lectura temprana y el predominio del lenguaje escrito en la lectura convencional.

Sulzby (1985) descubrió que entre los 2 y los 6 años de edad, los recuentos independientes exhiben un patrón evolutivo. Antes de los 5 años, los recuentos se limitan a las láminas del libro y presentan dos variantes. En una de las variantes, el cuento no está formado, abundan las rotulaciones y las aseveraciones sobre las láminas; el lenguaje es menos maduro que el lenguaje cotidiano; y el habla suena como lectura oral. En la otra, el cuento ya puede estar formado; se sigue la acción usando las láminas como guía; la narración ocurre en presente o en futuro; se dramatiza y se usan efectos de sonidos. Posteriormente, surgen los recuentos similares al lenguaje oral y los similares al lenguaje escrito del libro. Estos recuentos todavía están enmarcados en las láminas del libro, pero revelan que el concepto de la estructura del cuento está formado. Además, pueden ser dialógicos e incoherentes; o monológicos, con entonación adecuada y narración dependiente de las láminas. En los recuentos similares al lenguaje escrito, no se presta atención al texto impreso. Estos incluyen una de tres variantes: lectura y narración conjunta; lectura similar al cuento original; o lectura usando palabras *verbatim*. Más tarde se comienza a prestar atención al texto impreso, lo que manifiesta en tres variantes: rehusar leer alegando que no "sabe"; hacer una lectura basada en la configuración visual de las palabras, o en la decodificación de palabras que son familiares o fáciles; o hacer una lec-

La autora es catedrática del Departamento de Estudios Graduados, Facultad de Educación, Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras.

tura global que integra diversas estrategias de la lectura independiente. En ésta última, las estrategias de la lectura convencional –comprensión, relación grafofonémica e identificación de vocabulario por configuración visual– se entrelazan de forma desbalanceada o de manera balanceada. Cuando las estrategias se entrelazan de manera balanceada, se produce la lectura convencional.

Los recuentos independientes de Adriana[1]

Sulzby (1985, 1987) sugirió que los recuentos independientes en niños y niñas anglosajones y mejicanos, cuyas lenguas son inglés y español, ocurren de manera similar. Además, corresponden a su **esquema de clasificación**. En el contexto de este hallazgo, examiné cómo surgieron y evolucionaron los recuentos independientes en una niña, cuya lengua es el español. Este fue uno de los propósitos de un estudio de caso de lectoescritura emergente que realicé con Adriana, desde la infancia hasta el primer grado de la escuela primaria. Desde que Adriana cumplió 4 meses, todos los días le leí libros de cuentos. Inicialmente la lectura no era textual, sino una descripción de las láminas y la narración de la trama. Cuando cumplió 8 meses, comencé a leerle los cuentos textualmente, con un estilo dialógico. Adriana desempeñaba un papel activo, pasando las páginas y señalando las láminas. Las sesiones de lectura se grababan y posteriormente se transcribían *verbatim*. El análisis reveló trece modalidades de interacción dialógica, que aparecieron de forma evolutiva entre la edad de 1 año y 6 meses y los 2 años y 7 meses. Las modalidades incluyeron repeticiones, nominaciones, descripciones, preguntas, aseveraciones y búsqueda dirigida de alguna página o lámina del libro.

La pertinencia de las modalidades de interacción dialógica reside en que precedieron los primeros intentos de recuentos independientes. Estos surgieron tres meses después de que emergieran todas las modalidades de interacción dialógica, es decir, cuando Adriana tenía 2 años y 10 meses. En esta ocasión –y por primera vez– Adriana quiso leer para mí. Previamente la había invitado a leerme sus cuentos favoritos, pero nunca había estado dispuesta a hacerlo. Sin embargo, el 15 de abril de 1992, hizo tres recuentos independientes sucesivos del libro **Giran las ruedas** (Michelini, 1979); y uno de **Los autos** (Editorial Arica, 1973). Yo había comenzado a leerle el libro **Giran las ruedas**, cuando me interrumpió para decirme que quería leerlo. **Giran las ruedas** se caracteriza por incluir doce poemas breves e independientes en cada página. Cada poema se relaciona con un vehículo de transportación, en cuya lámina se destacan las ruedas. El texto no es repetitivo ni incluye estribillos redundantes. En el primer recuento, Adriana manejó el libro correctamente, pasando las páginas de izquierda a derecha (de adelante hacia atrás). En cada página se detenía y decía el mismo estribillo, usando una entonación de lectura oral: "...Tú vas o no". El estribillo no tenía relación semántica con las láminas o el texto. Cuando llegó a la última página, comenzó a pasarlas nuevamente, pero ahora de derecha a izquierda (de atrás para delante), repitiendo el mismo estribillo en cada página, "...Tú vas o no". A continuación se incluye una exégesis de este recuento:

Adriana: *(ininteligible)*
[Pasa la primera página.]
...tu va o no...
[Pasa la segunda página.]
...tu va o no...
[Pasa la tercera página.]
...tu va o no...
[Pasa la cuarta página.]
...tu va o no...
[Continúa pasando las páginas una a una, a medida que "lee cada una".]
...tu va o no...
...tu va o no...
...tu va o no...
...tu va o no...

En el segundo recuento hizo lo mismo pero cambió el estribillo a ".. giran las ruedas". Es decir, usó el título de libro de manera recurrente en casi todas las páginas. En el tercer recuento, repitió el patrón del segundo recuento, diciendo en cada página "...giran las ruedas":

Adriana: ...ahí las ruedas...
[Pasa la página.]
...ahí las ruedas...
[Pasa la página.]
...giran las ruedas...
[Pasa la página.]
...¡Ay!, hay dos páginas.
[Lo dice bajito, para sí misma.]
...giran las ruedas...
[Iba a pasar dos páginas a la vez, se detuvo y las separó.]
Investigadora: ¿Ya terminaste de leer el libro?
Adriana: ...no, no ha terminado de leer...
(ininteligible)
...giran las ruedas...
...giran las ruedas...
[Ahora pasa las páginas de dos en dos.]
...giran las ruedas...
[Pasa las páginas de derecha a izquierda.]
...giran las ruedas...

En el cuarto recuento del 15 de abril de 1992, Adriana aceptó mi invitación para leer **Los autos**. Este libro tiene diez páginas y una oración cada dos páginas. Su trama es simple y tiene dos protagonistas, Carlitos y su papá. **Los autos** no tiene texto repetitivo. A diferencia de los tres recuentos de **Giran las ruedas**, en éste, Adriana usó las láminas para hacer un recuento incompleto; usó palabras textuales con entonación de lectura oral e hizo efectos de sonido:

Ilustración de Rapí Diego

Adriana: ...los autos...
[Señaló el título con el índice de izquierda a derecha. Abrió la primera página.]
...mimeotado en el nuevo...
el nuevo automovil...
el nuevo automovil...
[*Esta expresión oral está en un registro de lectura oral.*
Texto: **"La familia disfruta de un paseo por los suburbios en su nuevo automóvil."**]
Investigadora: Sigue.
Adriana: ...Carlitos y su papá...
Vamos a ver el avión Concord.
[*Texto:* **"Mientras baja de su veloz sedán en el aeropuerto, el papá dice: 'Carlitos, vamos a observar el nuevo avión Concord.' "**]
Investigadora: OK, sigue Adriana.
Adriana: ...rrummmm...
...rrummmm...
[*Texto:* **"¡Roarr...r! Los veloces autos carrera corren y corren mientras rugen sus motores."**]
Adriana: ...Carlitos y su papá pasean en su *(ininteligible)* y...y...pasea en su *(ininteligible)* que está en...en...
el agua...
[*Texto:* **"En la coupé, automóvil de dos puertas, Carlitos y su papá pasean por la orilla del lago."**]

El próximo recuento independiente ocurrió dos semanas después, el 2 de mayo de 1992. En este recuento del libro **La bella durmiente** (Seymour, Wallner y Carter, 1987), Adriana comenzó nombrando las láminas y haciendo descripciones de éstas. Sin embargo, rápidamente cambió el estilo del recuento, para convertirlo en una narración. El relato incorporó algunas palabras textuales –"cubierto de lianas"– y descripciones de las láminas –"la princesa baila"–, pero todavía no sugería que Adriana hubiera formado el esquema del cuento:

BEST COPY AVAILABLE

Adriana: Una vez, en un castillo...
había una princesa
grande y gorda...
Y había un castillo
y la princesa baila
y el hombre ahí...
....Ay, ay, ay...yo no sé...
Deja ver el otro...
Un día va y ...
toma...toma...
(ininteligible)
princesa...
Investigadora: Sigue. Sigue leyéndome el cuento.
¿Por qué no lees estas páginas
que pasaste?
Adriana: Un castillo grande y el papá
en el castillo.
(ininteligible) ...y el castillo está
cubierto de lianas...de lianas.

Un año más tarde, el 1 de mayo de 1993, los recuentos de Adriana eran más coherentes, pero aún eran invenciones basadas en las láminas: el esquema del cuento no estaba formado. Adriana incorporaba algunas palabras y frases textuales en un patrón que sugería el uso de formas del lenguaje de los libros, pero no daba atención a las palabras impresas. Todavía en muchas ocasiones la invitaba a leerme el cuento, pero ella se rehusaba. El recuento de **Sócrates y la luna** (Busquets, 1981) del 1 de mayo de 1993, fue así:

Adriana: Una vez, Sócrates
y la luna
tenían que hacer
una fiesta,
porque hoy es la fiesta
de los conejitos.
[*Texto:* **"Cleopatra, ayudada por Ulises, armaba la guirnalda que Ardillita recortaba."**]
Mami, ahí el fondillo...
Investigadora: ¿Qué le pasó?
Adriana: ... subió el fondillo...
Investigadora: ¿Dónde fue que cayó?
¿Quién se cayó ahí?
¿El oso Mantecas, dónde cayó?
Adriana: ... en un árbol...
[*Texto:* **"El oso Mantecas, disfrazado de árbol, cayó en un profundo hueco del bosque."**]
Investigadora: En un hoyo.
Adriana: ...Ajá...
Investigadora: Sigue, sigue contándome el cuento.
Adriana: Una vez él
estaba saliendo
de un árbol grande,
[*Texto:* **"Ulises y Sócrates le ayudaron a salir y hasta el anochecer jugaron entre los árboles."**]
y una vez ya terminó
la fiesta
y ellos se fueron y
a la zorrilla
no le gustó al conejo,
le gustó al zorrillo apestoso.
Tenía unos colmillos
bien grandes.
[*Texto:* **"Ya era de noche y todo estaba preparado para la fiesta. Encendieron los farolillos. Casimiro y la tortuga estaban muy elegantes con sus vestidos nuevos./ En el cielo salpicado de estrellas brillaba la luna blanca que iluminaba el bosque./ Ulises se vistió de mago y se sacó de la manga un gran cajón ¿Qué contendrá?"**]
Y una vez Sócrates
y la luna
estaban viendo Sócrates
y la luna
la estaban viendo
por ahí.
[*Texto:* **"Sócrates comenzó a hablar sobre la luna y sus cuartos crecientes y menguantes./ Pronto, a través del telescopio, todos vieron la cara de la luna adornada de cráteres."**]

El 10 de diciembre de 1993, Adriana hizo tres recuentos sucesivos de tres libros distintos: **Giran las ruedas**, **La gallinita colorada** (Serrano, Izawa y Hijikata, 1969) y **Cachorros** (Serrano, Izawa y Hijikata, 1971).

En el recuento de **Giran las ruedas**, Adriana revirtió al uso de la repetición del mismo estribillo en cada página aunque incorporando variaciones en las estrofas. El formato de este recuento se parecía al de los recuentos del mismo libro ocurridos un año y medio antes, en abril de 1992:

Adriana:

Giran las ruedas,
las ruedas giran mucho.
[Está mirando la lámina de la primera página.]
A las ruedas ruedan mucho.
[Pasó la página.]
La rueda, rueda, rueda mucho.
[Pasa la página donde aparece la motora y llega a la página del tractor.]
Rueda, rueda, rueda la rueda.
[Pasa la página. Aparece la mezcladora de cemento.]
Rueda, rueda, rueda mucho.
[Pasa la página con cuidado de no pasar dos juntas.]
Rueda, rueda mucho,
rueda, rueda, rueda.
[Pasa la página. Aparece el carro de bomberos.]

En el recuento de **La gallinita colorada**, Adriana incorporó las palabras textuales de las frases repetitivas del texto con la paráfrasis incipiente:

Adriana:

La gallinita colorada.
... cariñito que
(ininteligible)...
Yo no, dijo el gallo.
Yo no, dijo el gato.
Yo no, dijo el cerdo.
Yo no dijo el perro.
[Está en las páginas 2 y 3.]
Yo no, dijo el gato.
Yo no, dijo el pájaro.
Yo no, dijo el pavo.
Yo no, dijo el cochinito.
Yo no, dijo el perro.
[Pasa la página.]
Así que empezó
a sembrar.

Adriana recurrió a una narración basada en las láminas para hacer el recuento de **Cachorros**. En esta narración usó algunas formas lingüísticas análogas al lenguaje de los libros. Sin embargo, todavía no prestaba atención al texto impreso y el esquema del cuento no estaba formado:

Adriana:

Había una vez
un cachorrito,
bonito y sabroso
porque quería
los pollitos
bien muchitos de verdad,
un cachorrito quería
los patitos,
bien chiquito
del avestruz, avestruz.

Los primeros indicios de que Adriana estaba formando el esquema de la trama del cuento, surgieron en el recuento de **Blancanieves y los siete enanitos** (Disney, 1966), el 24 de marzo de 1994; tenía 4 años y 8 meses. Aún había incoherencias en su narración pero pareció depender más del texto. Adriana recurrió a las láminas para completar la narración; usó frases textuales y lenguaje similar al del libro:

Adriana:

Un día la madrastra,
la mamá de Blancanieves
pues Blancanieves
empezó a crecer y crecer
hasta que le llamó la
mamá la atención
en Blancanieves en blanco
y rojo. Pobre
Blancanieves quería ser
tu papá pero no podía.
La preciosa mamá de
Blancanieves se murió
dejando a la pobre
Blancanieves, quería que
ella se va y la madrastra
la mandó a limpiar la
escalera porque era muy
mala, madrastra la mandó
a su espejo mágico,
dime espejo mágico
dime la verdad,
labios rojos como la sangre,
piel blanca como el ébano...

El último recuento que se documentó ocurrió el 3 de noviembre de 1994, fue del libro **Pinocho** (Disney, 1976). Adriana tenía 5 años con 4 meses de edad. Este fue similar al cuento, incluyó narración y palabras textuales. Adriana no prestó atención a las palabras impresas y se guió por las láminas:

Adriana:

Un día un zapatero
quería hacer un muñeco de madera.
Quería ponerle el nombre Pinocho.
El zapatero estaba haciendo el muñeco
y Pepito Grillo.
Pepito Grillo tenía con sombrero
con algo. Entonces estaba sentado en
donde estaba y Pinocho ya estaba
hecho. Pinocho estaba... un muñeco
de madera lo tenía que mover.
Y cuando el zapatero estaba lloviendo
estaba con el gatito.

La **Tabla 1** incluye un resumen de los tipos de recuentos que hizo Adriana, categorizados por edad.

Tabla 1. Tipos de recuentos que hizo Adriana categorizados por edad

Edad	Tipos de recuentos
– 2.10	Rehusarse a leer.
2.10	a) Repetición de estribillos que "suenan" a lectura oral, primero sin relación con el texto; más tarde con relación tangencial y global con el título y tema central. b) Paráfrasis incompleta con frases textuales en base a las láminas. Contingencia conceptual por página, con la lámina correspondiente. Efectos de sonido.
2.11	a) Nombrar y describir las láminas con algunas palabras y frases textuales. El esquema del cuento no está formado. b) Repetición de estribillos que "suenan" a lectura oral, con relación tangencial y global con el título y la idea central.
3.0	a) Descripción de las láminas, página por página como narración oral. El esquema del cuento no está formado. Uso de vocabulario de los libros.
4.5	a) Repetición de estribillos que "suenan" a lectura oral, con relación tangencial y global con el título y la idea central. El esquema del cuento no está formado. b) Repetición de estribillos textuales con contingencia conceptual en cada página y lámina. Paráfrasis incipiente. El esquema del cuento no está formado. c) Narración oral guiada por láminas. El esquema del cuento no está formado.
4.8	Narración tipo paráfrasis guiada por láminas. Incorpora formas lingüísticas de los libros. Uso de palabras, frases textuales. El esquema de cuento empieza a formarse.
5.0 a 5.4	Narración tipo paráfrasis guiada por láminas, similar al cuento. Uso de palabras, frases textuales. El esquema del cuento está formado.

Discusión y conclusiones

Al analizar los recuentos independientes de Adriana se descubren varios aspectos interesantes. Su negativa para leerme sus cuentos favoritos predominó antes de los 2 años y 10 meses. Sulzby (1985) cataloga este tipo de negativa para leer, de nivel bajo ya que no está fundamentada en la consciencia sobre la incapacidad para decodificar. Aunque después de los 2 años y 10 meses Adriana estuvo más dispuesta a leer para mí, el rehusarse a leer no desapareció del todo hasta que llegó a los 4 años y medio. Este hallazgo coincide con lo que informó Rossman (1980) sobre la negativa ocasional de las niñas de su muestra ante la solicitud de que leyeran el cuento. Sobre la negativa ocasional para leer, Sulzby (1985) indicó que las de nivel bajo se reducen conforme aumenta la edad, con un 50% a los 2 años; y un 33% a los tres años. Sin embargo, las de nivel alto aumentan con la edad, con un 42% en los niños de 5 años. Según Sulzby, en niños de mayor edad, rehusarse a leer ocurre porque ya prestan atención a la palabra impresa en el libro.

Con los nuevos títulos de Alfaguara Infantil y Juvenil los chicos van a leer más.

Y más chicos van a leer.

Alfaguara Infantil y Juvenil ya tiene más de 100 títulos. Y grandes novedades para los más chiquitos: la nueva serie verde de primeros lectores. Es la colección más completa. Con una enorme variedad de temas y géneros para todas las edades. Y los autores nacionales y extranjeros más destacados de la actualidad.
Alfaguara Infantil y Juvenil. Los libros que a los chicos les gusta leer. Cada vez más.

SERIE VERDE
PRIMEROS LECTORES

Tomasito
Graciela Cabal
Ilustraciones de Sandra Lavandeira

Tomasito y las palabras
Graciela Cabal
Ilustraciones de Sandra Lavandeira

El globo de Magdalena
María Brenda Arbos
Ilustraciones de Dolores Avendaño

Tomasito cumple dos
Graciela Cabal/Ilustraciones de Sandra Lavandeira

Candelaria
Griselda Gálmez/Ilustraciones de María Wernicke

Disparates **Rimas y Adivinanzas**
Julio Chaktoun/Ilustraciones de Karina Maddonni

SERIE AMARILLA
DESDE 6 AÑOS

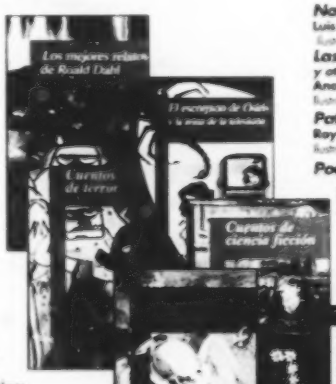
El paseo de los viejitos
Laura Devetach
Ilustraciones de Gustavo Roldán (h)

Un rey sin corona
Olga Morkman
Ilustraciones de Javier Sánchez

Historia de Flechazo y la nube
Ricardo Mariño
Ilustraciones de Marcelo Elizalde

SERIE MORADA
DESDE 8 AÑOS

La leyenda de bicho colorado
Gustavo Roldán
Ilustraciones de Luis Scafati



SERIE AZUL
DESDE 12 AÑOS

Cabo Fantasma
María Méndez
Ilustraciones de Sheila Goldman

El mar en la piedra
Lucía Laragione
Ilustraciones de Sandra Lavandeira

Dos magias y un dinosaurio
Margara Averbach
Ilustraciones de Gabriela Fernadel

El país de las Cosas Perdidas
Ana Arias/Ilustraciones de Jimena Iglesias

SERIE NARANJA
DESDE 10 AÑOS

La expedición
Ricardo Mariño
Ilustraciones de Oscar Roya

Natacha
Luis M. Pescetti
Ilustraciones de OKA

Las cosas que odio ***y otras exageraciones***
Ana María Shua
Ilustraciones de Large Sanzol

Pateando lunas
Ray Bercay
Ilustraciones de Daniel Scafati

Poesía española para niños
Antonio Machado, Juan Ramón Jiménez, Federico García Lorca y otros.
Ilustraciones de Tito Gallegos

SERIE ROJA
JUVENIL

Cuentos de Ciencia Ficción
H.G.Wells, Ray Bradbury, Arthur Clarke, Isaac Asimov

Cuentos de terror
Edgar A. Poe, W.W. Jacobs, H.P. Lovecraft, H. Quiroga

El Escorpión de Osiris ***y la reina de la televisión***
Carlos Schlaen/Ilustraciones del autor

Los mejores relatos de Roald Dahl
Roald Dahl

Narraciones Fantásticas
Ursula Le Guin, Washington Irvin, Nathaniel Hawthorne

INFANTIL · JUVENIL
ALFAGUARA
Santillana

Beazley 3860 - (1437) - Buenos Aires - Tel.: 912-7220/7430 Fax: 912-7440

BEST COPY AVAILABLE

En términos de los diversos tipos de recuentos, en el caso de Adriana, éstos no se excluyeron mutuamente; no fueron totalmente estables; ni exhibieron una organización jerárquica que podría sugerir etapas. Aunque parecieron exhibir un patrón evolutivo global, distintos tipos de recuentos ocurrieron concurrentemente en momentos particulares. Inclusive, hubo instancias en las que los recuentos revirtieron a los tipos más primitivos, como en el caso de las repeticiones que caracterizaban los primeros recuentos. Este hallazgo sugiere que distintos tipos de recuentos podrían relacionarse con distintos tipos de libros. Esta interpretación discrepa de lo que señala Sulzby (1985). Esta investigadora concluyó que en su muestra, los comportamientos asociados a los diversos tipos de recuentos fueron relativamente estables a través de distintos libros.

Los primeros recuentos de Adriana se caracterizaron por la repetición de estribillos. Inicialmente los estribillos no tenían relación semántica con el texto, pero rápidamente se tornaron más consistentes con el tema central y con el título del libro. Los recuentos repetitivos continuaron apareciendo ocasionalmente entre las edades de 2.10 y los 3.8. Es notable que la literatura de investigación que examina los recuentos independientes, no menciona este tipo de recuento. Esto podría deberse a uno de dos factores. Por un lado, estos recuentos podrían ser una variación muy particular de Adriana, que de alguna manera se relaciona con la modalidad repetitiva que usó intensamente para interactuar en las sesiones de lectura de cuento hasta los 3 años. Por otro lado, si estos recuentos se han documentado en otras investigaciones, pudieron haber quedado sepultados al sintetizar los resultados en categorías mayores.

Finalmente, el patrón general de evolución de los recuentos de Adriana coincide con las conclusiones de Sulzby (1985). Es decir, los recuentos progresaron desde la página individual hasta incluir el libro como un todo. Adriana comenzó focalizando en las páginas individuales del libro. Paulatinamente, empezó a elaborar sus recuentos como narrativas que hilaban las páginas y sus ilustraciones de manera global y coherente. Sin embargo, no documenté ninguna instancia en la que el recuento de Adriana tomará en cuenta el lenguage impreso de los libros; o en el cual tratara de establecer la relación grafofonémica entre lo hablado y lo escrito en el contexto de la página. Esta observación sugiere que a la fecha en que concluyó la recopilación de las lecturas, estos recuentos –de una complejidad evolutiva mayor–, no eran parte de sus repertorios de interacción.

Nota

1. Adriana es una niña puertorriqueña de 8 años de edad. Vive en San Juan, Puerto Rico, con sus padres, ambos con grados doctorales. Es hija única de la autora.

Bibliografía

Allison, D.T. y J.A. Watson (1994) "The significance of adult storybook reading styles on the development of young children's emergent reading." **Reading Research and Instruction**, 57-72.

Busquets, C. (1981) **Sócrates y la luna**. Madrid: Susaeta.

Carger, C.L. (1993) "Louie comes to life: Pretend reading with second language emergent readers." **Language Arts**, 70, 542-547.

Disney, W. (1966) **Blancanieves y los siete enanitos**. Estados Unidos: Western Publishing Company.

Disney, W. (1976) **Pinocho**. Estados Unidos: Walt Disney Productions.

Elster, C.A. (1994) "Patterns within preschoolers' emergent readings." **Reading Research Quarterly**, 29, 402-418.

Los autos (1973) Lima: Editorial Arica.

Michelini, C.A. (1979) **Giran las ruedas**. Buenos Aires: Atlántida.

Otto, B. (1983) "'Let's read together': Young children's assisted storybook interactions." Ponencia presentada en la **Convención Anual de la International Reading Association**, Austin, Texas.

Otto, B. (1992) "Evidence of cohesive trade books texts by emergent readers." Ponencia presentada en la **Convención Anual de la American Research Association**, San Francisco, California.

Rossman, F. (1980) "Preschoolers' knowledge of the symbolic function in storybooks." Disertación doctoral inédita. Boston University.

Serrano, L.M.; T. Izawa y S. Hijikata (1969) **La gallinita colorada**. Buenos Aires: Sigmar.

Serrano, L.M.; T. Izawa y S. Hijikata (1971) **Cachorros**. Buenos Aires: Sigmar.

Seymour, J.; J. Wallner y D.A. Carter (1987) **La bella durmiente**. Cali, Colombia: Norma.

Sulzby, E. (1985) "Children's emergent reading of favorite storybooks: A developmental study." **Reading Research Quarterly**, 20 (4), 458-481.

Sulzby, E. (1987) **Young children's storybook reading: Longitudinal study of parent-child interaction and children independent functioning**. (ERIC document ED334541.)

Este artículo fue presentado en febrero de 1998 y aceptado para su publicación en mayo de 1998.

ADRIANA BONO
SONIA DE LA BARRERA[1]

Los estudiantes universitarios como productores de textos.
Una experiencia de docencia compartida

Desde nuestras interacciones diarias con los estudiantes de primer año de la Universidad, hemos observado durante los últimos años las dificultades que éstos presentan cuando se enfrentan con la tarea de producir un trabajo escrito.

Esta problemática alentó nuestro interés como docentes por conocer más a fondo las posibles causas de estas dificultades y, a su vez, orientó la búsqueda de caminos alternativos para solucionarlas en el contexto del aula de enseñanza y aprendizaje. La experiencia surgió de nuestro firme convencimiento de la necesidad de propiciar un contexto que favorezca acciones orientadas a la formación de estudiantes como productores de textos.

La experiencia de *docencia compartida* –entre dos docentes de dos asignaturas de grado de la carrera de Profesorado en Educación Preescolar– fue implementada en el año 1995 con estudiantes de primer año de la Universidad Nacional de Río Cuarto, de la Facultad de Ciencias Humanas, del Departamento de Ciencias de la Educación. Cuando decimos **compartida** hacemos referencia, no sólo a la tarea docente conjunta, sino también a la intención de brindar un espacio de trabajo común con los estudiantes, lo que posibilitaría un seguimiento más profundo de los procesos de construcción de la escritura de los alumnos que participaron en la experiencia.

Este trabajo puede ser de interés para todos aquellos investigadores y formadores del área y para quienes estén dispuestos a desarrollar la capacidad de escribir en los alumnos.[2]

Acerca de la producción de textos escritos

El desarrollo de las investigaciones en lectura y escritura en las últimas décadas ha mostrado un cambio conceptual en las concepciones teóricas vigentes aproximadamente hasta la década del '70.

Desde hace más o menos quince años los estudios sobre producción de textos han descubierto el papel trascendental que tiene el proceso de composición en la expresión escrita. No es suficiente que los escritores

Las autoras son licenciadas en psicopedagogía y profesoras e investigadoras del Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Río Cuarto, Córdoba, Argentina.

conozcan el código escrito; para escribir adecuadamente los autores deben saber utilizar dicho código en una situación particular, y además tienen que haber desarrollado buenos procesos de composición de textos (Cassany, 1995).

Cuando los estudiantes ingresan a la universidad se espera de ellos adecuados niveles de comprensión de textos y buenas producciones de trabajos escritos. Sin embargo, nos encontramos con que el déficit más importante de los que llegan a la universidad es la comprensión. Los estudiantes tienen serias dificultades para comprender un texto y graves problemas para organizar la información por escrito; poca facilidad para identificar ideas principales y ocultas en la información; problemas para argumentar, encontrar, organizar y seleccionar la información (Diario **Clarín**,1994).

La necesidad de generar hábiles lectores y productores de textos ha orientado la tarea de favorecer en los estudiantes la composición escrita en situaciones de enseñanza y aprendizaje; tarea que se presenta ardua y compleja.

En general, la mayoría de los docentes apuntan a enfatizar más las dificultades que presentan los escritos que forman parte de las tareas que ellos mismos les asignan a sus estudiantes que a brindarles elementos orientadores para la elaboración de dichos trabajos. Las indicaciones docentes casi siempre apuntan a *qué* deben hacer los alumnos, pero no a *cómo* realizar un trabajo escrito.

En este sentido, las dificultades que presentan los estudiantes en niveles superiores de enseñanza pueden deberse a las escasas oportunidades que han tenido de trabajar con una variedad de textos en los otros niveles del sistema educativo. Como consecuencia de esto, los estudiantes no han tenido la oportunidad de especificar o manipular la organización discursiva interna de los textos que han aprendido, presentándoseles los nuevos textos como productos terminados, con una estructura discursiva demasiado sofisticada, elaborada y por lo tanto enajenada como para que ellos puedan comprenderlos, reproducirlos o relacionarlos (Kaufman, 1994).

Se deben tener en cuenta además, como posibles factores de incidencia en las dificultades de los alumnos que, cuando ingresan, muestran escasos conocimientos previos; dificultades para reconocer las características de los textos expositivos; desconocimiento de las estructuras textuales expositivas y del vocabulario afín al área de estudio en el que ellos se encuentran, entre otros (Bono, 1993).

Frente a las dificultades que presentan los estudiantes, investigadores como Ferreiro (1994), Dubois (1989, 1995), Scardamalia y Bereiter (1985), Bereiter y Scardamalia (1992); Kaufman (1994) y Rosenblatt (1988), preocupados por este tema, han brindado importantes aportes que orientan las acciones a seguir para superar las limitaciones que tienen los alumnos en la producción de sus tareas escritas.

Ferreiro (1994) indica que los estudiantes acceden en mejores condiciones a la lectura y escritura cuando se reconoce la diversidad de problemas que deben ser enfrentados al producir un mensaje escrito (problemas de graficación, de organización espacial, de ortografía de palabras, de puntuación, de selección y organización lexical, de organización textual, etc); cuando se permite interpretar y producir una diversidad de textos; cuando se enfrenta la diversidad de propósitos comunicativos; cuando se crean espacios para asumir diversas posiciones enunciativas delante del texto (autor, comentador, actor, evaluador); cuando se asume que la diversidad de experiencias de los alumnos permite enriquecer la interpretación de un texto; cuando la diversidad de niveles de conceptualización de la escritura permite generar situaciones de intercambio, justificación y toma de conciencia que facilita el proceso de escritura.

Por otra parte, para los proyectos de producción de textos, Kaufman (1994) señala que se deben tener en cuenta los siguientes aspectos: los textos que se encaran deben estar incluidos en una situación comunicativa precisa, con destinatarios reales; debe haber situaciones de contacto y exploración de modelos textuales; se deben incluir situaciones que permitan sucesivas aproximaciones a los diferentes contenidos lingüísticos involucrados; los estudiantes deben explicitar sus ideas de manera de poder confrontarlas con las de sus compañeros y con la de los modelos textuales; las diferentes situaciones incluidas en los proyectos deben tender a culminar en sistematizaciones colectivas de los conocimientos; y revalorizar el tiempo de las reescrituras y las revisiones de los textos como un es-

pacio crucial y definitorio del aprendizaje, imprescindible para lograr una verdadera transformación del conocimiento.

Es importante recordar que Bereiter y Scardamalia (1992) presentan dos modelos de procesos de composición: "decir el conocimiento" y "transformar el conocimiento", el primero de los cuales explicaría los procesos de la composición denominada "inmadura", mientras que el segundo daría cuenta de los procesos utilizados por los escritores "maduros".

Consideramos de suma importancia que los estudiantes accedan no sólo a decir el conocimiento sino principalmente a transformar el conocimiento. La transformación del conocimiento se produce a través de una interacción entre el contenido, el lector y sus posibles reacciones frente al texto; es decir, se obliga al escritor a decidir cómo organizará el contenido de su producción escrita teniendo en cuenta la audiencia a la que está dirigido dicho texto. Un texto de calidad entonces, supone un esfuerzo por parte del escritor de adecuación al lector.

Cuando se hace referencia a transformar el conocimiento se hace alusión a los procesos del escritor, es decir, a lo que le sucede al autor mientras escribe una obra. Scardamalia y Bereiter mencionan que autores experimentados indican que su comprensión de lo que están intentando escribir cambia y crece durante el proceso de composición: se considera de fundamental importancia reconceptualizar el tiempo de las revisiones, correcciones y reescrituras a fin de que nuestros alumnos no sólo produzcan buenos textos sino que puedan, también; transformar su conocimiento (Kaufman, 1994).

Debemos recordar que los textos que utilizan los estudiantes universitarios son textos de información científica. Si pensamos en estos estudiantes como productores de textos, las acciones en este sentido deben estar orientadas a la escritura de trabajos científicos. En el marco de nuestra experiencia nos inclinamos por la elección del trabajo monográfico, como tarea de escritura para que los alumnos realizaran, porque este tipo de textos les permitiría decir y transformar el conocimiento. Nos interesó la monografía como texto de información científica de trama argumentativa y de función informativa, según la clasificación de Kaufman y Rodríguez (1993). Asimismo, los textos de trama con predominio argumentativo permiten a los alumnos comentar, explicar, demostrar o confrontar ideas. También tuvimos en cuenta que los pasos básicos que intervienen en el proceso de elaboración de las monografías son: elección y delimitación del tema; selección del material; elaboración del esquema de trabajo y organización del material; y por último, redacción del informe final (Vélez de de Olmos, 1995).

Conociendo los prejuicios que tienen los estudiantes en relación con la producción de trabajos escritos, podemos indicar que Smith (1978) señala que los mitos de la escritura nos revelan que la capacidad de escribir no es privativa de unos pocos elegidos, los llamados escritores (de reconocida trayectoria), sino que nos pertenece a todos los que estemos dispuestos a desarrollarla. Las ideas surgen de la misma escritura, es a través del propio acto de escribir como creamos y exploramos nuevas ideas.

Participamos de la idea de Dubois (1995) cuando señala que la lectura y la escritura no se pueden desarrollar sino a través de su propia realización, es decir a través de su uso continuo en situaciones que tengan sentido para quienes recurren a ella. En consecuencia, desde que ingresa a las aulas el estudiante debe ser estimulado a leer y a escribir por diferentes motivos y en diferentes situaciones. Se debe estimular el acto de escribir para que los estudiantes puedan expresar las propias ideas, las dudas, los problemas, los cuestionamientos hacia sí mismos y hacia los demás, así como también, los sentimientos, las propias inquietudes. Finalmente, todo esto tiene sentido.

La experiencia de docencia compartida

Esta experiencia se realizó en la Universidad Nacional de Río Cuarto, en la Facultad de Ciencias Humanas, en el Departamento de Ciencias de la Educación. El trabajo se desarrolló en dos asignaturas de primer año: Estrategias para el trabajo intelectual y Pedagogía, con la totalidad de los alumnos de la carrera del Profesorado en Educación Preescolar, que cursaron estas asignaturas durante el año 1995.

Ambas materias tienen en sus programas de estudio como requisito obligatorio de aprobación la elaboración de un *trabajo monográfico.*

Durante el segundo cuatrimestre de clases, los estudiantes debían elaborar una monografía para cada asignatura cuya temática era compartida. En años anteriores los estudiantes trabajaban de manera independiente en cada materia y con cada docente a cargo de trabajos prácticos. La modalidad de trabajo era la siguiente: desde la cátedra de Pedagogía, en la que se abordan diversas corrientes pedagógicas contemporáneas, se consensuaba con los alumnos el tema del trabajo, el contenido y la bibliografía; y desde la cátedra de Estrategias para el trabajo intelectual se actualizaban las estrategias de trabajo y se orientaba a los estudiantes en la construcción de las escrituras y reescrituras.

En el año 1995 decidimos compartir el espacio de trabajo docente con los alumnos, es decir, ambos docentes durante el tiempo de trabajo con monografía dictaron las clases en conjunto, brindaron los mismos horarios de consulta y evaluaron el trabajo juntos. De manera que el mismo proceso de elaboración y producción escrita de los estudiantes fue supervisado en un tiempo y un espacio compartido.

Se solicitó a los estudiantes, (que trabajaban individualmente o en grupos de hasta tres personas), que seleccionaran un tema en función del desarrollo de una corriente pedagógica, incluyendo planteos críticos hacia la misma.

Se orientó a los alumnos para que consideraran en la elaboración del trabajo monográfico aspectos relevantes, tales como la contextualización de la corriente seleccionada, su conceptualización básica, la reelaboración de conceptos trabajados y el establecimiento de nuevas relaciones.

Se trabajó con la totalidad de la población del grupo clase (38 sujetos que realizaron un total de 19 trabajos monográficos), durante un período de dos meses (setiembre-octubre). Además de las clases semanales de dos horas de duración, se brindó un promedio de cuatro horas semanales de consulta extraclase a los fines de dar orientaciones generales a los alumnos; y los docentes, por su parte, dedicaron otras tres horas para controlar las reescrituras (borradores) de los trabajos.

Se estipularon plazos para controlar las diferentes etapas del proceso de construcción de los trabajos escritos, para todos los estudiantes. Dado que algunos grupos tuvieron dificultades especiales (14 alumnos que realizaron 7 trabajos), que no les permitieron presentar el trabajo a término, se contempló la posibilidad de extender los plazos para la entrega de la versión final por un período de dos semanas más. En ese lapso se continuó con la misma modalidad de seguimiento y orientación mencionada.[3]

Por su parte, los estudiantes debían presentar a los docentes, como requisito indispensable para la discusión y control de sus trabajos, las escrituras correspondientes a los diferentes pasos básicos a seguir en la elaboración de la monografía. Estos pasos son, como hemos mencionado: elección y delimitación del tema; revisión y selección de la bibliografía; elaboración del plan de trabajo; introducción, discusión y reelaboración del desarrollo y conclusión; y versión definitiva de la monografía.

Nuestra intención fue la de orientar y alentar a los estudiantes para que desarrollaran en sus escritos –que pasaron por etapas de decir y de transformar el conocimiento–, el conjunto de estrategias que, de acuerdo a lo que plantea Cassany (1995), constituyen propiamente un buen proceso de composición escrita. Esto es, por un lado, las estrategias de composición como son escribir borradores propios, realizar esquemas, relecturas y revisiones de las producciones; por otro lado, las estrategias de apoyo como planificar el escrito, detenerse y revisarlo, pensar el texto para una audiencia determinada, a partir de poseer conocimientos suficientes sobre el tema y dominio del código con el que se quiere escribir; y las estrategias de datos complementarios referidas a estrategias que proceden de la habilidad de la comprensión lectora y que complementan la descripción final del proceso de composición. Los datos complementarios se refieren específicamente al trabajo de producción de textos académicos donde es frecuente que parte de lo que se escribe se refiera a otros textos académicos, razón por la cual es de suma importancia acceder a una adecuada comprensión lectora y desarrollar habilidades para resumir escritos.

Valoración de las producciones escritas de los estudiantes

La valoración de la versión final de los trabajos de los estudiantes fue realizada por ambos docentes en forma conjunta.

Para la evaluación de los escritos se consideraron dos categorías: el aspecto conceptual y el estratégico. Nuestro análisis de las producciones escritas nos permitió identificar las dificultades y los logros más significativos de los estudiantes, es decir aquellos aspectos que aparecían con mayor frecuencia en los trabajos que ellos presentaron.

En la categoría conceptual se incluyeron los siguientes indicadores: precisión conceptual, establecimiento de relaciones entre conceptos, nivel de desarrollo y reelaboración de ideas, fundamentación de los planteos críticos e identificación del posicionamiento que los autores asumen frente a los mismos.

En la categoría de estrategias cognoscitivas se incluyeron como indicadores para ser evaluados: contextualización, coherencia del trabajo (relación entre los propósitos planteados en la introducción, el desarrollo conceptual y la conclusión), claridad y precisión de los procesos centrales del escrito (descripciones, definiciones, explicaciones, comparaciones, etc.), aspectos formales de los trabajos monográficos (portada, estructura del índice, aspectos a considerar en la introducción, citas, referencias bibliográficas).

A partir del análisis realizado podemos mencionar en primera instancia que las dificultades más significativas que observamos fueron:

a) Aspectos contextuales:

- dificultades de comprensión para el uso adecuado de la contextualización;
- confusión y utilización inadecuada de citas, referencias bibliográficas y bibliografía.

b) Aspectos referidos a la organización de la información:

- fallas en el establecimiento de relaciones entre las diferentes partes que conforman una monografía.

c) Aspectos referidos al contenido:

- problemas en el establecimiento de relaciones entre conceptos, entre párrafos, entre temas;
- escaso nivel de desarrollo y reelaboración de ideas;

NUEVOS TITULOS

MAYA Y EL TRUCO PARA HACER LA TAREA,
Jo Pestum, ilustraciones de Martha y Carolina Avilés

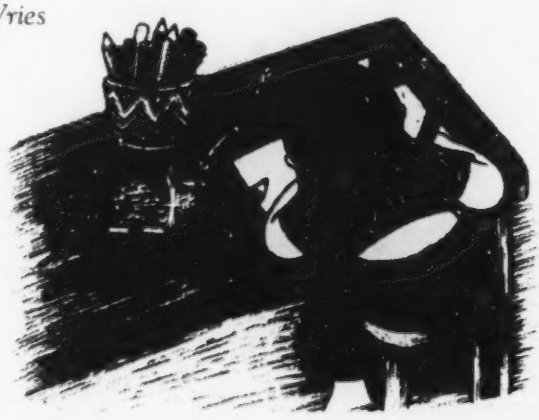
FELIZ CUMPLEAÑOS VIVI!,
Jung-Hee Spetter, texto de Anke de Vries

GATO TIENE SUEÑO,
Satoshi Kitamura

PATO ESTA SUCIO,
Satoshi Kitamura

PERRO TIENE SED,
Satoshi Kitamura

ARDILLA TIENE HAMBRE,
Satoshi Kitamura



REIMPRESIONES

EL PAJARO DEL ALMA,
Mijal Snunit

Encuéntrelo en las mejores librerías
FONDO DE CULTURA ECONÓMICA
El Salvador 5665 - Tel. 771-8977 Fax: 775-2790

- dificultades para fundamentar e integrar los planteos teórico-críticos;
- elaboraciones personales escasamente fundamentadas;
- ausencia de explicitaciones claras sobre la posición asumida frente a los planteos críticos;
- dificultades en la realización de las conclusiones integradoras.

d) Aspectos referidos al uso de la lengua escrita:

- problemas en el uso de la lengua escrita (estructura sintáctica, semántica, ortografía, etc.).

Si consideramos por otra parte, los logros alcanzados por los alumnos a partir de la tarea de producción de textos, podemos mencionar:

a) Aspectos contextuales:

- adecuada elección de la bibliografía que utilizaron.

b) Aspectos referidos a la organización de la información:

- planes de trabajo adecuados a las demandas de la tarea, lo que les facilitó la organización de la actividad de escritura.

c) Aspectos referidos al contenido:

- adecuada elección y delimitación del tema;
- precisión en la utilización de los procesos centrales del escrito (análisis, descripción, definición, etc.).

Además se pudo observar la presencia de varios borradores o reescrituras por trabajo, donde se observaron avances importantes en cada versión, con relación a las dificultades que los estudiantes iban presentando.

Las dificultades observadas predominaron fundamentalmente en las versiones preliminares o borradores de la monografía, es decir en el trabajo de las reescrituras de los estudiantes; ya que en las diferentes oportunidades de control de la tarea que realizaron los docentes hubo instancias que permitiron ir modificando dichas dificultades. Recordemos que se trabajó la elaboración de monografías desde la perspectiva del proceso, lo que permitió mostrar a los alumnos cuáles eran y dónde estaban las dificultades más significativas con el fin de que ellos pudieran modificarlas.

Retomando las ideas expuestas al comenzar este trabajo y teniendo en cuenta las dificultades que efectivamente mostraron los estudiantes en esta experiencia, podemos indicar que el déficit en la utilización de estrategias cognoscitivas para la elaboración de trabajos escritos con el que ingresan los estudiantes a la universidad, se hace evidente y requiere de una temprana intervención pedagógica a los fines de orientar a los alumnos en la realización de este tipo de tareas.

Valoración de la experiencia de docencia compartida

La valoración docente que podemos realizar de este tipo de experiencias, supone dos perspectivas de reflexión: por un lado, los beneficios que conlleva el trabajo de docencia compartida, y por otro, los resultados de este tipo de experiencias en términos de las producciones escritas de los estudiantes a partir de una intervención pedagógica directa.

Cuando se hace referencia a los beneficios que conlleva el trabajo de docencia compartida lo hacemos pensando en lo enriquecedor que resultó la experiencia en los siguientes términos: la responsabilidad compartida en el compromiso de seguimiento de los alumnos; la oportunidad de compartir las discusiones sobre la misma temática entre los estudiantes y los docentes involucrados en la tarea; la posibilidad de realizar indicaciones, sugerencias, orientaciones para un mismo proceso (la monografía) desde dos perspectivas diferentes –conceptual y estratégica–; si bien el tiempo invertido por los docentes es mayor en este tipo de experiencias que en el del trabajo en docencia individual, los resultados finales obtenidos por los estudiantes fueron notablemente superiores con relación a las mismas producciones en años anteriores tanto cualitativa (proceso de elaboración) como cuantitativamente (calificación obtenida). Debido a que la evaluación la realizaron ambos docentes en forma conjunta, a los fines del rendimiento académico los alumnos obtuvieron una única calificación en ambas asignaturas.

Desde la perspectiva de los resultados de las producciones escritas de los estudiantes, se pue-

de indicar que observamos un marcado interés por parte de los alumnos por asistir regularmente a todos los espacios que se brindaron para realizar la orientación y el seguimiento de los escritos; notamos el cumplimiento a término de todos los plazos estipulados para la presentación de las diferentes reescrituras; se mostraron motivados por realizar indagaciones bibliográficas que excedían los textos sugeridos desde las cátedras como material de consulta; evidenciaron una preocupación constante por asegurarse que la orientación de sus trabajos fuera la indicada por los docentes y una creciente calidad en sus producciones escritas con relación a grupos de años anteriores.

Consideraciones finales

Este tipo de experiencias estaría mostrando que es posible un abordaje coherente de un mismo proceso desde dos perspectivas diferentes, es decir que desde dos cátedras con contenidos de áreas de conocimiento diversas se puede llegar a la realización de tareas compartidas que redunden en beneficio de los aprendizajes de estudiantes y de docentes.

Por otra parte, desde la perspectiva del trabajo de producción de textos, se debe tener presente que un buen proceso de composición escrita se caracteriza por la toma de conciencia de la audiencia a la que está dirigida; la planificación del texto; la relectura de los fragmentos escritos; la revisión del texto; la utilización de estrategias de composición, estrategias de apoyo y datos complementarios; y la realización de esquemas y resúmenes de textos (Cassany, 1995).

Recordemos finalmente que el desarrollo de la escritura no debe estar librada solamente a la puesta en acción de habilidades individuales. Teniendo en cuenta esto debemos encontrar los espacios desde nuestro lugar de docentes, a los fines de estimular el acto de escribir desde un contexto áulico, favorecedor de acciones orientadas a la formación de estudiantes universitarios como productores de textos.

Pasaremos así de la consideración de "escribir como producto" a la de "escribir como proceso" (Candlin, 1983).

Notas

1. Este trabajo se enmarca en el Programa de Investigación "Aptitud académica, enseñanza y rendimiento educacional", dirigido por el Dr. D. Donolo (Secretaría de Ciencia y Técnica U.N.R.C); y en el Proyecto de Investigación "Enseñanza de estrategias cognoscitivas. Criterios para valorar experiencias pedagógicas en la universidad", dirigido por la Dra. M. C. Rinaudo y la Lic. G. Vélez de de Olmos (CONICOR y Secretaría de Ciencia y Técnica de la U.N.R.C.).

   La experiencia además formó parte de los Proyectos Pedagógicos: Aprendizaje significativo en el marco de una modalidad pedagógica participativa II, dirigido por la Lic. A. Vogliotti y El enfoque cooperativo en la enseñanza universitaria, dirigido por la Lic. G. de de Olmos (Secretaría Académica, U.N.R.C.).

   Agradecemos muy especialmente a la Lic. Gisela Vélez de de Olmos por la atenta lectura de la versión preliminar de este trabajo, y sus oportunas sugerencias al mismo.

2. Este trabajo fue presentado en el **Congreso Internacional de Educación: Educación, crisis y utopías**, en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, en julio de 1996.

3. Los alumnos que requirieron estos plazos, presentaban dificultades específicas que excedían las esperables para los estudiantes que ingresan a la universidad, y además mostraron una problemática que estaba presente en el estudio de todas las asignaturas que cursaban.

Bibliografía

Bereiter, C y M. Scardamalia (1992) "Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita." **Infancia y aprendizaje**, 58, pp. 43-64.

Bono, A. (1993) "Descripción del proceso de comprensión de textos en estudiantes universitarios avanzados." **Revista de la Universidad Nacional de Río Cuarto**. Año 13, N° 2, pp. 225-231.

Candlin, C. (1983) **Learning to write**. Freedman, Pringle y Yalden (eds.) Logman.

Cassany, D. (1995) **Describir el escribir**. Barcelona: Paidós.

Diario **Clarín** (1994) "Suplemento cultura y nación", 13 de noviembre, Buenos Aires.

Dubois, M.E. (1989) **El proceso de lectura: de la teoría a la práctica**. Buenos Aires: Aique.

Dubois, M.E. (1995) "Lectura, escritura y formación docente." **Lectura y Vida**. Año 16, N° 2, p. 5-11.

Ferreiro, E. (1994) "Diversidad y proceso de alfabetización: de la celebración a la toma de conciencia." **Lectura y Vida**. Año 15, N° 3, p. 5-14.

Kaufman, A.M. (1994) "Escribir en la escuela: qué, cómo y para quién." **Lectura y Vida**. Año 15, N° 3, p.15-32.

Kaufman, A.M. y M.E. Rodríguez (1993) **La escuela y los textos**. Buenos Aires: Santillana.

Rosenblatt, L. (1988) **Writing and reading: the transactional theory**. Technical Report, N° 416. Urbana: Illinois University.

Smith, F. (1978) **Understanding reading**. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Scardamalia, M. y C. Bereiter (1985) "Fostering the development of self regulation in children's kowledge processing." En S. Chipman, J. Segal y R. Glaser (eds.) **Thinking and learning skills**. Hillsdale: Erlbaum.

Vélez de de Olmos, G. (1995) "Estrategias cognoscitivas en la elaboración de monografías." **Serie Documentos de Trabajo N° 25**, Universidad Nacional de Río Cuarto, Argentina.

Este artículo fue presentado en diciembre de 1996 y aceptado para su publicación en marzo de 1997.

ASOCIACIÓN INTERNACIONAL DE LECTURA
Organismo Consultor de Unesco

Presidenta
Kathryn A. Ransom
Illinois State University
Springfield, Illinois

Presidenta electa
Carol Minnick Santa
School District #5
Kalispell, Montana

Vicepresidenta
Carmelita K. Williams
Norfolk State University
Norfolk, Virginia

Director Ejecutivo
Alan E. Farstrup

Consejo Directivo
James V. Hoffman, The University of Texas-Austin
Austin, Texas
John W. Logan, Northbrook School District 27
Northbrook, Illinois
Lesley M. Morrow, Rutgers University
New Brunswick, New Jersey
Betsy M. Baker, Columbia Public Schools
Columbia, Missouri
Adria F. Klein, California State University
San Bernardo, California
Diane L. Larson, Owatonna Public Schools
Owatonna, Minnesota
Kathryn H. Au, University of Hawaii,
Honolulu, Hawaii
Patricia A. Edwards, Michigan State University
East Lansing, Michigan
Timothy Shanahan, University of Illinois at Chicago
Chicago, Illinois

211
BEST COPY AVAILABLE

MERCEDES CUPOLILLO
REGIANA SOUZA SILVA
SHAMIA SOCORRO
KEITH TOPPING

Lectura conjunta. Proyecto realizado con alumnos que repetían primer grado en la escuela pública brasileña

Mercedes Cupolillo es doctora en Psicología del Desarrollo y docente en la Universidad Católica de Goiás en Brasil. Regiana Souza Silva es pedagoga de la Secretaría de Estado de Educación de Maranhão. Shamia Socorro se graduó en Psicología en la Universidade Federal do Maranhão. Keith Topping es Directora del Centro de Aprendizaje Conjunto del Departamento de Psicología de la Universidad de Dundee, Escocia.

Las ventajas de que los padres actúen como educadores de sus propios hijos en el hogar están hoy bien documentadas y ampliamente aceptadas (Topping, 1986; Wolfendale y Topping, 1996). El hecho de involucrar algunas madres de clase media en estos proyectos no constituye un gran desafío, pero sí lo es el involucrar un grupo grande y representativo de padres de todos los sexos, colores, razas, clases socioeconómicas y variedades lingüísticas, junto con abuelos, hermanos y todos los demás miembros de la familia, amigos y vecinos también. Si familias carecientes, próximas, de distintos países y continentes necesitan ayuda, deben planificarse métodos de alfabetización familiar que no impliquen altos costos, materiales especializados, tecnologías complejas y requisitos excepcionales de capacitación.

Los programas de alfabetización familiar que sólo aborden aspectos limitados e inocuos de la práctica tradicional de la enseñanza están condenados al fracaso. Deben diseñarse sistemas eficaces de tutoría para la alfabetización familiar que permitan obtener ventajas de las potencialidades particulares de los padres, y que al mismo tiempo proporcionen un soporte básico de tutoría. Deben ser sistemas extremadamente flexibles y factibles de ser aplicados de manera amplia, por iniciativa de los miembros de la familia.

Todo tipo de encuentro familiar puede surgir cuando una familia pasa a ser "habilitada" –el padre puede tutorear al hijo, quien entonces tutorea a su madre, la que entonces se siente capaz de tutorear a la hija más pequeña, excepto en ciertos aspectos más complicados en los que el hijo puede asumir su lugar, por ejemplo–. La necesidad real es concebir sistemas de tutoría que puedan ser empleados por cualquier persona, en cualquier lugar, con cualquier material disponible e interesante. La lectura conjunta funciona de esa manera.

Lectura conjunta: método

El niño escoge los materiales de lectura que más le interesan en la escuela, en la biblioteca pública o en su casa. También pueden utilizarse diarios y revistas. No

es necesario concluir la lectura del libro, pero si los niños cambian permanentemente a mitad de camino, tal vez sea necesaria la intervención del tutor.

Las familias se comprometen en la etapa inicial a hacer por lo menos cinco minutos diarios de lectura conjunta, en cualquier momento del día, durante cinco días a la semana, durante ocho semanas. La frecuencia permite que lleguen a un uso fluido del método, y es suficiente para que comiencen a advertir algún cambio en la lectura del niño. Abuelos, hermanos, amigos y vecinos pueden ser incentivados a ayudar, pero todos deben utilizar la misma técnica –al niño en cuestión se le pide, especialmente, que controle la calidad de la tutoría que recibe–.

Los padres deben tratar de encontrar un lugar adecuado, que permita que los dos miembros de la pareja visualicen el libro fácilmente. Conversar sobre el libro (o sobre cualquier otro material de lectura) que ambos están leyendo es siempre importante, pero en la lectura conjunta, el niño está más dispuesto a hablar, pues él mismo ha escogido el libro, y dada la (probable) mayor dificultad del texto, hablar es todavía más necesario como una forma de verificar la comprensión.

A continuación se muestra un método de corrección bien simple y aplicado con consistencia. Cuando el niño dice una palabra equivocada, el tutor simplemente le muestra la forma correcta de decirla, le pide que la repita correctamente y la pareja continúa. Decir "¡no!" y dar el sonido de las sílabas o cualquier otra pista no corresponde al método. La regla es que el tutor haga una pausa y dé cuatro o cinco segundos al niño para ver si hablará correctamente por su cuenta (la excepción a esta regla es el "lector apresado", que cinco segundos después de cometer un error, y estando tres líneas más adelante, comete más errores, en este caso es necesaria la intervención rápida y la advertencia del tutor para orientarlo sobre la palabra equivocada).

El elogio de la buena lectura es esencial. Los tutores deben demostrar satisfacción, además de decir "muy bien" y otras expresiones positivas similares. El elogio es especialmente necesario en la lectura correcta de palabras difíciles, en el acierto de todas las palabras de una oración y en la corrección de palabras erradas, antes de que el tutor lo haga (autocorrección). Rezongar, confundir o impugnar la lectura conjunta resulta muchas veces inconveniente, dado que ésta no depende de comandos negativos para ser eficaz.

Los tutores ayudan a los niños con los textos difíciles, a través de la lectura en conjunto –los dos miembros de la pareja leen juntos todas las palabras en voz alta, el tutor se adapta a una velocidad adecuada a la del niño, mientras que da un buen ejemplo de lectura correcta–. El niño debe leer cada palabra y los errores son corregidos en la forma ya mencionada.

Cuando se encuentra un pasaje del texto más fácil, puede dejarse al niño leer sin ayuda. El tutor y el aprendiz acuerdan una forma de gesticulación del niño para que el tutor interrumpa la lectura en conjunto. Este gesto puede ser un aplauso, una seña o un leve toque. Cuando el niño gesticula, el tutor deja de leer en voz alta inmediatamente, mientras que elogia al niño por estar tan atento. Tarde o temprano, durante la lectura individual, el niño cometerá un error que no conseguirá corregir solo y a tiempo como para proseguir la lectura. Entonces, el tutor emplea el método usual de corrección y vuelve a la lectura en conjunto.

La pareja prosigue de esta forma, alternando la lectura conjunta con la lectura individual, para dar al niño el máximo de ayuda necesaria, en cualquier momento, de acuerdo con la dificultad del texto, o el cansancio del aprendiz. De esta manera, en vez de abandonar la lectura conjunta, el niño continúa utilizándola a medida que pasa a libros cada vez más difíciles.

Es evidente que hay poca novedad en la lectura conjunta: simplemente algunos elementos de prácticas ya muy consagradas fueron reunidos en un conjunto particularmente bien organizado. Algunos profesores tienen dificultades para aceptar la técnica, por razones filosóficas, alegando que el aprendizaje sólo se da en niveles superficiales. Sin embargo, trabajos recientes de Murad (1996) evidencian incorporaciones cualitativas por parte de los aprendices durante la lectura conjunta. Es importante resaltar que la lectura conjunta no representa el currículo global de lectura, pero está concebida para complementarlo, sin interferir con él. Más detalles sobre el método y la forma de uso y organización pueden ser encontrados en Topping (1995).

Lectura conjunta: eficacia

Los trabajos de Topping (1988) revelan la preocupación y la necesidad de desarrollar sistemas de cooperación en el ámbito educacional. Existen tres formas diferentes en la construcción de un proceso educacional: cooperativa, competitiva e individualmente. En los sistemas **competitivos**, cuando uno gana los demás pierden; en un sistema **individual** el objetivo del alumno es independiente y no posee relación con los propósitos de los demás, los otros estudiantes no sufren ninguna influencia y son indiferentes; en las estructuras **cooperativas**, por el contrario, cuando un alumno alcanza algo, los otros también.

En trabajos recientes, Topping (1996) señala la importancia de las habilidades básicas de lectura en el mundo actual, no tanto en lo que se refiere al progreso en el sistema educacional, sino en la vida diaria del individuo. Contrariamente a lo que se podría esperar, y a pesar de los innumerables programas especiales y los enormes gastos, muchos países desarrollados están preocupados por el descenso del número de individuos mundialmente alfabetizados.

La lectura conjunta también ha sido objeto de una vasta gama de investigaciones, iniciadas en el Reino Unido, y ahora internacionalmente, a partir de la revisión hecha por Topping y Lindsay (1992).

Buena parte de la evaluación también ha sido redirigida hacia las ventajas en tests de lectura, recomendados por normas, antes y después del período intensivo inicial de compromiso. Los estudios publicados no siempre reflejan la realidad de la vida normal en el aula, pero con la lectura conjunta es posible comparar los resultados de 60 estudios publicados (y, por lo tanto, seleccionados) de proyectos, con datos resultantes de 155 proyectos no seleccionados, desarrollados en un "distrito escolar"[1]. En los estudios publicados, que comprenden un total de 1012 niños, por cada mes de tiempo transcurrido, el lector acompañado medio ganó 4.2 meses de tiempo de lectura, en términos de exactitud, y 5.4 meses en términos de comprensión. En los 155 proyectos no seleccionados, con 2372 niños, para cada mes del período transcurrido, el lector acompañado medio ganó 3.3 meses de tiempo de lectura en cuanto a exactitud y 4.4 meses en cuanto a comprensión.

De los estudios publicados, 19 incluían grupos de control o comparación, y de los proyectos no seleccionados, 37 incluían grupos de control. Aunque los grupos de control por lo general también obtuvieron mayores logros que los normalmente esperados, los grupos de lectura conjunta presentaron un mejor desempeño, y la diferencia fue mayor en los proyectos seleccionados.

Hay informes publicados y disponibles sobre 5 proyectos con información de seguimiento, y de los proyectos no seleccionados, 17 confirmaron esa constatación. En este último caso, aún 17 semanas después del período intensivo inicial del proyecto, 102 niños de 7 proyectos todavía estaban ganando más de dos meses de tiempo de lectura por mes cronológico transcurrido, tanto en exactitud como en comprensión. En el seguimiento más prolongado, 170 niños de diez proyectos todavía ganaban más de un mes de tiempo de lectura por mes transcurrido, en exactitud y comprensión. Igualmente, parece que mientras que la sorprendente aceleración inicial no prosigue de manera indefinida, las ventajas ciertamente no desaparecen en seguida, lo que resulta confirmado por los datos de seguimiento de los proyectos con grupos de control.

Los datos de los proyectos no seleccionados indican, además, que los proyectos bien organizados produjeron mejores resultados en las pruebas, que los niños participantes de clases socioeconómicas más bajas tendieron a mostrar mayores progresos, que los niños cuyos hogares eran visitados por maestros aumentaron las notas en las pruebas, y que los niños mejoraron más que las niñas. Además de eso, los lectores acompañados en una segunda lengua evolucionaron más en exactitud que los acompañados en primera lengua, aunque menos en comprensión (mientras que, claro, evolucionaron considerablemente más que los lectores no acompañados de cualquier categoría).

Scoble, Topping y Wigglesworth (1988) presentaron el informe de evaluación de un proyecto de este tipo, de 6 semanas, en el cual se observan ventajas medias de 10.4 meses de tiempo de lectura en cuanto a exactitud, y de 13 meses en cuanto a comprensión, con alumnos adultos que consiguieron inscribirse en la escala de evaluación previa. En un análisis simulado, la mayoría de los aprendices mostró un avance notable en autocorrección.

Contexto de este estudio

La lectura conjunta es hoy empleada en diversos países del mundo. Mientras tanto, en Brasil, aunque los medios de aprendizaje cooperativo son empleados en algunas situaciones, la lectura conjunta todavía sigue siendo poco utilizada, y no es considerada un elemento a incorporar sistemáticamente en los programas de lectura.

Brasil presenta graves problemas en el área de la Educación Básica. Algunos informes (Maranhão, Secretaria do Estado de Educação, 1994) muestran que el total de los establecimientos disponibles para unidades de preescolar y escuela elemental pública ha crecido en los últimos años (cerca de 200% entre 1985 y 1993). Mientras tanto, el Estado de Maranhão, en el momento de este estudio, todavía poseía una de las tasas más altas de analfabetismo del país (55% o 2.991.000 habitantes). Maranhão es un Estado ubicado en la región Nordeste de Brasil, lindante con el Pará, Tocantins y Piauí, sin embargo, posee características culturales y climáticas más próximas a las de la región Norte del país. En 1991, tenía una población equivalente a 4.922.339 habitantes, concentrada en el interior y en zonas rurales en su mayoría (IBGE, 1991, densidad demográfica 14,91 km2), siendo indígena una parte de la población.

Las escuelas brasileñas funcionan en un sistema de grados, semejante al de América del Norte. Para ser aprobados, los niños no sólo tienen que conseguir una escuela, sino que además, requieren que les vaya lo suficientemente bien para garantizar la aprobación para el próximo grado. Si no tienen un buen desempeño y deben repetir un año (lo que puede ocurrir de manera indefinida en el primer grado), saldrán de la escuela definitivamente. De acuerdo con el Plan Decenal de Educación (Maranhão, Secretaria do Estado de Educação, 1994), la repitencia en el primer año de la escuela primaria es uno de los principales problemas educacionales de Brasil. Además, el tiempo medio pasado en el primer grado es de 2.1 años.

Uno de los medios utilizados por la Secretaría de Educación de Maranhão para la erradicación del analfabetismo y la repitencia en tiempo record fue el llamado Proyecto de Aceleración. Dicho proyecto constaba de un programa desarrollado con niños repitentes de los grados iniciales (1° a 4°), durante el cual todos los repitentes participaban juntos en un programa de refuerzo a nivel de contenidos durante un período previamente establecido por la escuela (variable de 1 a 3 meses). Después de ese período los niños pasaban a los grados siguientes, aunque todavía presentasen dificultades de lectura o escritura al nivel del grado ya cursado, o sea, no había criterios de evaluación del progreso del niño antes y después de la participación en el programa. El simple hecho de participar en el programa era interpretado como criterio absoluto de aprobación del grado anterior.

A partir de eso, en 1996, el gobierno divulgó un boletín que revelaba una caída drástica en el índice de repitencia del 16.3%, aunque el mayor indicador todavía continuaba apareciendo en el primer grado (23%) y el menor en el 8° (6.6%) (MEC, SEEDUC, 1997).

Esos indicadores claramente muestran la necesidad de crear alternativas y estrategias adicionales para los problemas educacionales inmediatos. Métodos que ofrezcan la posibilidad de algún efecto prolongado y acumulativo, a través de una preparación amplia de conocimientos aplicables y de la capacitación de las familias, pueden ser particularmente beneficiosos.

En este contexto, el propósito del estudio realizado fue evaluar el método de lectura conjunta en repitentes del primer grado escolar de escuelas públicas de la ciudad de São Luís, en el Estado de Maranhão.

Método

Muestra

Profesores y alumnos de la Universidad Federal de Maranhão y de FAPEMA (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Maranhão) establecieron contacto con una escuela primaria particular de São Luís. La escuela poseía cuatro cursos paralelos de primer grado, con alrededor de 20 niños cada uno. En el año escolar que precedió al año del estudio, 40 de los 80 niños habían sido reprobados y habían repetido primer grado.

Entrenamiento

Todos los padres de los niños repitentes fueron invitados a una reunión introductoria inicial en

la escuela, fuera del horario escolar, en la que se explicó el proyecto. En este momento, se puso en evidencia que la participación implicaba la asistencia semanal, durante 6 semanas, al entrenamiento, y la realización de 10 a 15 minutos diarios de lectura en el hogar.

En seguida, 32 padres eligieron participar del entrenamiento específico, y parientes, hermanos y colegas participaron de las reuniones. Sin embargo, apenas 22 padres concluyeron el curso de capacitación de 6 semanas.

Inicio del entrenamiento

Al comienzo hubo dificultades para incorporar maestros de escuela en el proyecto, porque esto significaba más trabajo sin remuneración extra. De esta manera, el equipo de investigación debió hacerse totalmente responsable de lanzar la iniciativa y hacerla funcionar. Sin embargo, después de iniciado el proyecto, algunos maestros se involucraron en la lectura conjunta con todos los niños de primer grado, inclusive con los que no eran considerados como posibles repitentes.

Al inicio de cada sesión se daban instrucciones orales y escritas. También se usó un videotape breve que mostraba y explicaba en forma resumida las etapas del método (este video había sido producido por una de las autoras trabajando con su propio hijo).

El equipo de profesionales pasó entonces a monitorear la práctica y dar ayuda adicional a aquellos que tenían dificultades en aprender el método.

De los tutores definitivos, ocho eran madres, diez eran hermanos, una abuela y tres eran colegas o amigos.

Después de la capacitación de 6 semanas, se les solicitó a los padres que prosiguiesen la lectura conjunta en la casa. Mientras tanto, a esta altura hubo un largo feriado escolar, aunque los libros continuaron disponibles. Los investigadores seguían monitoreando el intercambio de libros e hicieron el seguimiento durante algunos meses. El seguimiento de los monitores consistió en el registro de los libros utilizados por el niño durante el período de lectura realizado después del entrenamiento.

Materiales

Los padres pusieron a disposición de la escuela, para el entrenamiento, 60 libros diferentes de relatos, de acuerdo con el nivel de la media de niños de 1° y 2do. grado. Los libros utilizados para el proyecto fueron todos donados y guardados separadamente en la escuela, que no poseía una biblioteca propia[2].

Los participantes podían leer ficción o no ficción, pero la mayoría prefería libros de narraciones e historias. Uno de los maestros de la escuela asumió la responsabilidad de ayudar a los niños a cambiar los libros todos los días. Las elecciones eran controladas semanalmente por los investigadores.

PAIDÓS

S. L. Calvo - A. E. Serulnicoff
I. A. Siede (comps.)
Retratos de familia... en la escuela
Enfoques disciplinares y propuestas de enseñanza

B. Aisenberg y S. Alderoqui
Didáctica de las ciencias sociales II
Teorías con prácticas

J. A. Castorina y otros
Piaget en la educación
Debate en torno a sus aportaciones

M. E. Toledo Hermosillo
El traspatio escolar
Una mirada al aula desde el sujeto

Jacky Beillerot y otras
Saber y relación con el saber

René Kaës y otros
Sufrimiento y psicopatología de los vínculos institucionales

Lidia M. Fernández, Sandra Nicastro, Ana María Silva
El análisis de lo institucional en la escuela

Elina Dabas
Redes sociales, familia y escuela

Norberto Ianni y Elena Pérez
La convivencia en la escuela: un hecho, una construcción

Alicia Camilloni y otras
La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo

Judith Akoschky y otras
Artes y escuela

G. Diker y F. Terigi
La formación de maestros y profesores: hoja de ruta

Medidas

Al inicio y al final del período de 6 semanas de entrenamiento, los 40 niños fueron evaluados en cuanto a su nivel de lectura por un investigador que se reunía con ellos, en la escuela, con ese propósito.

Se hicieron evaluaciones de:

- Fluidez.
- Comprensión.
- Hábitos de lectura.
- Confianza en la lectura.

La fluidez fue evaluada en términos del tiempo (minutos) tomado por un niño para leer un texto fuente en voz alta; la comprensión en términos de preguntas orales sobre el texto leído, correctamente respondidas por el niño. Un texto fuente de dificultad equivalente fue utilizado en el test posterior. Estas evaluaciones fueran grabadas en video para ser objeto de un análisis detallado.

Al final de las 6 semanas, tutores y maestros fueron también sometidos a una entrevista estructurada sobre la evolución del niño. Esta incluía muchas preguntas cerradas y opciones de respuestas de selección múltiple usadas por Topping y Whiteley (1990), junto con algunas preguntas de final abierto agregadas para provocar comentarios y sugerencias más abarcativas.

Resultados

Los resultados del proyecto fueron analizados de acuerdo con:

- Participación en las sesiones de entrenamiento.
- Evaluación del nivel del niño.
- Progreso del niño en la lectura del texto para el test.
- Actitud del tutor con el niño.
- Actitud del maestro con el niño.
- Percepciones del niño sobre sus propios progresos.

Los resultados de los niños cuyos tutores participaron de todas las sesiones de entrenamiento fueron comparados con los de los niños cuyos tutores no habían participado.

Participación en el entrenamiento

En total, 15 de las 32 (47%) parejas participaron en las 6 sesiones de entrenamiento. Cerca de 4 (13%) de las parejas no concurrieron a una sesión; 12% (37%) de 2 a 3 sesiones y apenas una pareja no concurrió a más de 3 sesiones. Cuando se les preguntaba sobre el motivo de su ausencia, los tutores decían que el entrenamiento había ocupado un período demasiado extenso.

Evaluación del nivel del niño

El 73% de los niños participantes tuvo éxito inmediatamente en lograr la aprobación para pasar al 2do. grado de primaria. El restante 27% continuó en primer grado. Ninguno de ellos dejó la escuela. El seguimiento indicó que de los niños que pasaron a 2do grado, todos estaban leyendo y preparados para pasar aquel grado también.

Un análisis complementario del 27% que continuó en primer grado mostró que 3 de los niños tenían dificultades en el trabajo con su tutor (el tutor cambiaba varias veces o no estaba debidamente comprometido con el programa). Una cuarta pareja abandonó el entrenamiento en la segunda semana. En realidad, la mayoría de los alumnos que no participó enteramente en el entrenamiento acabó no pasando de grado una vez más (16 de los 18). Hubo, también, un quinto niño que fue reprobado en el grado a pesar de su considerable avance en los resultados de lectura.

Mientras tanto, la mayoría continuó cambiando libros regularmente (en el trabajo posterior, después de finalizado el entrenamiento de 6 semanas, se intentó el desarrollo de reuniones mensuales de seguimiento para apoyar y monitorear a las parejas más atentamente, a largo plazo).

Progreso del niño en la lectura

En el inicio del proyecto, muchos niños evaluados no eran esencialmente lectores. Aunque una mayoría sustancial de ellos supiese los nombres de las letras del alfabeto e intentase de esa forma reconstruir palabras, el proceso de formación del significado era extremadamente lento e ineficaz. Apenas dos de los niños conseguían leer oraciones cortas. En la preevaluación, tam-

217

TEXTOS EN CONTEXTO

4 La escuela y la formación de lectores y escritores

- ✓ Lectura y escritura.
  Apuntes desde la perspectiva curricular
  Delia Lerner
- ✓ La ortografía en la escuela:
  representaciones del aprendiz
  y acción didáctica
  Artur Gomes de Morais
- ✓ Aprender ortografía:
  nuevas respuestas a un viejo problema
  María Celia Matteoda
- ✓ La alfabetización infantil en el contexto
  de las nuevas políticas educativas:
  una visión desde América Latina
  Rosa María Torres

NOVEDAD!

Pedidos a:
Redacción de Lectura y Vida
Lavalle 2116, 8° B, (1051) Buenos Aires - Argentina
Tel: 953-3211 Fax: 951-7508

Costos:
- Argentina: $10. Cheque o giro postal en pesos (no se cobra franqueo).
- Exterior: U$S13 (incluye franqueo). Cheque en dólares a la orden de **Asociación Internacional de Lectura.**

BEST COPY AVAILABLE

bién la comprensión oral era precaria y, en general, los niños dejaban de responder las preguntas de comprensión, después de habérseles leído el texto fuente.

Después del proyecto de 6 semanas, 26 (81%) de los niños del proyecto mostraban claramente mayor fluidez en la lectura. Sucedió lo opuesto con los niños no participantes, quienes no presentaron mejorías aparentes a pesar de haber recibido educación escolar regular durante aquel período.

Todos los niños del proyecto respondieron correctamente a las preguntas de comprensión durante la evaluación final, contrastando con su casi total incapacidad de responderlas en la evaluación inicial (porque no conseguían descifrar las letras).

Actitud del tutor con el niño

De acuerdo con las respuestas a las preguntas de selección múltiple, en las entrevistas estructuradas, los tutores cambiaron sus actitudes en relación con los aprendices, durante el período de entrenamiento de 6 semanas. Al final del entrenamiento, todos los tutores coincidían en que esos niños eran capaces de aprender a leer.

Por otra parte, el comportamiento agresivo demostrado por algunos tutores, en relación con los aprendices, en las primeras sesiones de entrenamiento (golpear a sus aprendices si ellos no conseguían leer o se distraían con otros niños), pareció dejar lugar a una postura más paciente y comprensiva.

Los comentarios positivos de los tutores fueron "mi hijo está tan feliz en casa"; "esto le dio más responsabilidad"; "yo no puedo creer que él sea capaz de leer".

Actitud del maestro con el niño

Los maestros también cambiaron sus actitudes positivamente, en relación con todos los aprendices que habían evolucionado en la lectura durante el período de entrenamiento de 6 semanas.

Hábitos y confianza en la lectura

Estos aspectos fueron investigados por medio de ítems relevantes del cuestionario de Topping y Whiteley (1990).

Tutores, maestros, investigadores y los propios niños respondieron las preguntas. De acuerdo con los sondeos, el 90% de los niños mostraron mejores hábitos de lectura y estaban más confiados. La **Tabla 1** muestra la frecuencia de las respuestas.

Tabla 1

Cambios en los hábitos de lectura y confianza en la lectura

Cambio	Tutores	Maestros	Investigadores	Niños
Lee más libros	100%	100%	90%	100%
Dedica más tiempo a la lectura	100%	100%	100%	100%
Lee todos los días	100%	N/O	90%	100%
Lee diferentes tipos de libros	100%	90%	81%	100%
Ayuda a amigos en la lectura	81%	N/O	81%	100%

N/O = No Observado
La tabla se refiere sólo al estudio en cuestión.

Discusión y conclusiones

Los niños repitentes de 1er. grado del Nordeste de Brasil parecieron beneficiarse con la lectura conjunta, mostrando un progreso en lectura después del empleo de la técnica, inicialmente, durante 6 semanas. Esto se hizo evidente a través de:

- Progresos en la fluidez y en la comprensión de la lectura.
- Cambios en los hábitos y actitudes de lectura.

El impacto del éxito de pasar a 2do. grado de primaria fue de crucial importancia para la carrera escolar de estos niños.

La lectura conjunta no fue originalmente concebida para su uso por no lectores potenciales. Un resultado de su empleo en esas condiciones fue la interacción entre parejas, en principio marcada por la repetición, o sea, los aprendices tendían a repetir o imitar lo que los tutores leían. Sin embargo, esto dejó de suceder después, cuando los aprendices comenzaron a reconocer las palabras por sí mismos.

Otro logro interesante fue que los niños del proyecto abandonaron el hábito de deletrear o decir las letras del alfabeto para leer la palabra completa. La lectura conjunta parece haberlos ayudado en la comprensión del texto, construyendo significado a través de la lectura (Nogueira, 1993). De hecho, en otros estudios, la técnica ha mostrado que mejora la comprensión de la lectura directamente.

El análisis de las parejas que no empleaban la técnica adecuadamente mostró que, comparados con los otros, los aprendices no evolucionaron bien, lo que indica que el uso de la técnica ejercía una cierta influencia sobre el progreso del niño en la lectura. La no evolución de los niños evaluados no participantes respalda fuertemente este punto de vista.

La ayuda que los aprendices recibían de los tutores puede también haber mejorado su lectura, a través de un crecimiento generalizado de su autoestima (90% fueron mencionados por sentirse más confiados). La lectura conjunta puede funcionar parcialmente ayudando a tutores y niños a creer que progresar **es posible**.

Existen expectativas de ampliar este trabajo para ayudar a más niños. En el futuro, será preciso evaluar otras modificaciones en los métodos de entrenamiento, apoyo y monitoreo. Además, el seguimiento a largo plazo debe tratar de explorar hasta qué punto la tutoría en el hogar continúa después del período inicial del proyecto, y realmente hasta qué punto se extiende a otros miembros de la familia y amigos.

Notas

1. Distrito escolar: órgano local de educación en el Reino Unido. Área dentro de un Estado que incluye un total de escuelas primarias y secundarias regidas conjuntamente. En áreas del interior, un distrito escolar puede incluir varias ciudades.
2. **Agradecimientos**. Los libros fueron gentilmente donados o puestos a disposición a precios reducidos por: Livraria ABC, Ao Livro Técnico, Editora do Brasil, FTD, Meus filhos Pedro e Fernanda, Editoriais Saraiva e Scipione.

Bibliografía

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (1991) **Mapa informativo del Brasil**.

Maranhão, Secretaria do Estado da Educação (1994) **Plano Decenal de Educação para Todos**. São Luís: Maranhão Secretaria do Estado de Educação.

Maranhão, Secretaria do Estado da Educação (1997) **Plano Decenal de Educação para Todos**. São Luís: Maranhão Secretaria do Estado de Educação.

Nogueira, A.L.H. (1993) "Eu Leio, Ele Lê, Nós Lemos: Processo de Negociação na Construção da Leitura." En A.L.B. Smolka y M.C. R. de. Goes (eds.), **A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento**. Campinas SP: Papirus.

Scoble, J.; K.J. Topping y C. Wigglesworth (1988) "Training family and friends as adult literacy tutors." **Journal of Reading** 31 (5), 410-417.

Topping, K.J. (1986) **Parents as educators: Training parents to teach children**. Londres: Croom Helm; Cambridge MA: Brookline.

Topping, K.J. (1995) **Paired reading, spelling and writing: The handbook for teachers and parents**. Londres-New York: Cassell.

Topping, K.J. y M. Whiteley (1990) "Participant evaluation of parent-tutored and peer-tutored projects in reading." **Educational Research** 32 (1) 14-32.

Wolfendale, S.W. y K.J. Topping (eds.) (1996) **Family involvement in literacy: Effective partnerships in education**. London-New York: Cassell.

Este artículo fue recibido en octubre de 1996, aprobado con modificaciones en abril de 1997 y aprobado definitivamente en julio de 1998.

INSTRUCCIONES PARA NUESTROS AUTORES

1. Los trabajos deben tratar acerca de la lectura y escritura y áreas conexas, dándose preferencia a investigaciones y exposiciones de prácticas pedagógicas.

2. Los trabajos deben ser inéditos. El envío de un trabajo a **Lectura y Vida, Revista Latinoamericana de Lectura**, supone la obligación del autor o los autores de no someterlo simultáneamente a la consideración de otras publicaciones.

3. Los trabajos deben tener una extensión máxima de 15 carillas tamaño carta, a doble espacio (incluidas las notas y la bibliografía). Deben ser remitidos en original y dos copias sin datos del autor o autores. Estos datos tienen que ser consignados en hoja aparte incluyendo nombre y dirección del autor o autores, número de teléfono, fax o correo electrónico, lugar de trabajo y breve reseña de la trayectoria profesional y académica.

4. Las notas y llamadas se enumerarán por orden de aparición y se agruparán al final del texto.

5. Las figuras y tablas deben presentarse en original y numerarse correlativamente por orden de aparición en el trabajo. Las ilustraciones no deben incluirse en el cuerpo del texto, sino que irán en hoja aparte identificada con el nombre del autor en la parte superior derecha y la indicación del lugar donde deben insertarse.

6. Las referencias bibliográficas se ordenarán por orden alfabético, citando: autor, año (entre paréntesis), título del libro (subrayado), lugar de edición, editorial y año de la edición. Si se trata de un artículo: autor, año, título, nombre de la publicación (subrayado), volumen y/o número de la revista (subrayado), y páginas. Cuando la obra citada es una traducción, deberá citarse el título original de la obra y su versión en castellano o en el idioma en el que se esté citando.

7. Los informes de investigación deben respetar los apartados clásicos de introducción, método (sujetos, diseño, instrumentos y/o procedimientos), resultados y conclusiones.

8. Los artículos deben ser remitidos a la Redacción de la Revista: **Lavalle 2116, 8° B, Buenos Aires**, o entregados personalmente en dicha Redacción en el horario de lunes a viernes de 12 a 18 horas. (Tel. 953-3211 y Fax: 951-7508).

9. Los responsables de la Redacción de **Lectura y Vida** se reservan el derecho de publicar o no los trabajos presentados y de determinar la oportunidad adecuada para hacerlo. Acusarán recibo de los originales, informarán a los autores sobre la aceptación, el pedido de modificaciones, o el rechazo en el momento en que se determine, de acuerdo con las normas que rigen el proceso de revisión, pero no mantendrán otro tipo de correspondencia ni devolverán los originales.

10. Los trabajos recibidos son revisados por dos miembros del Consejo Editorial Consultivo, a quienes no se les envía información alguna sobre los autores. En el caso de los trabajos aceptados, los autores deberán remitir obligatoriamente una copia en diskette para PC en el programa Word 6.0 o compatible.

11. La Dirección y Redacción de la revista no se hacen responsables de las ideas y opiniones expresadas en los artículos.

Los trabajos que se presenten para ser evaluados, deben cumplir con la totalidad de los requisitos enunciados.

ANA SOLA VILLAZÓN
PEDRO G. ENRÍQUEZ
FABRICIO PENNA

LECTURA Y VIDA en el quinquenio 93-97: un estudio sociobibliométrico

Ana Sola Villazón coordina un Programa para la promoción de la lectura con niños de sectores carenciados de la ciudad de San Luis.
Pedro G. Enríquez es especialista en Metodología de la Investigación Científica y estudiante del Doctorado en Calidad e Innovación Educativa de la Universidad Autónoma de Barcelona.
Fabricio Penna es estudiante del Magister en Metodología de la Investigación Científica de la Universidad Nacional de Entre Ríos.
Todos los autores se desempeñan como profesores e investigadores en la Universidad Nacional de San Luis, Argentina.

Algunas consideraciones introductorias

LECTURA Y VIDA –publicación trimestral latinoamericana de la **Asociación Internacional de Lectura (IRA)**– está próxima a cumplir sus 20 años de existencia. Esto constituye un buen pretexto para realizar una mirada retrospectiva tratando de revisar sus producciones, sus aportes y su impacto en el campo de la lectura y la escritura. Un estudio sociobibliográfico del quinquenio 1993-1997 pretende inaugurar este proceso.

LECTURA Y VIDA nace en 1980 y en ese momento es definida como **un foro abierto para el intercambio de información sobre teoría, investigación y práctica de la lectura**, definición que a partir de 1987, queda ampliada al incorporar también la **escritura**.

Su propósito central ha sido desde sus inicios, hacer conocer los diversos trabajos teóricos y prácticos relacionados con la construcción de lectores y escritores, lo que posibilitó que investigadores y docentes encontraran un espacio común para la reflexión crítica acerca de caminos alternativos para ir mejorando la calidad de la alfabetización en América Latina (M.E. Rodríguez, 1997). Hoy, en lengua española constituye una de las publicaciones especializadas de mayor nivel de circulación en la comunidad de docentes e investigadores dedicados a esta problemática.

Los trabajos que incluye tienen un abordaje interdisciplinario exigido por la naturaleza misma del objeto, la lengua escrita y las prácticas sociales de la lectura y la escritura. Así entonces integra aportaciones de la psicología cognitiva, de la psicología genética y en este último tiempo de la psicología sociohistórica, las ciencias del lenguaje, las ciencias de la educación y de la comunicación y otras disciplinas científicas.

Su **Consejo Editorial Consultivo** actual está integrado por 22 investigadores de relevancia internacional, de los cuales 17 representan distintos países latinoamericanos, 2 a España, 2 a Estados Unidos y 1 a la OREALC-Unesco-Chile.

Intenciones de este trabajo

Con el propósito de realizar un primer examen de la revista LECTURA Y VIDA, como órgano científico de

habla hispana, especializado en lectura, escritura y lectoescritura, el presente trabajo se plantea los siguientes objetivos:

1. Seleccionar los artículos que tratan específicamente los **temas** "lectura", "escritura" y "lectoescritura" y agruparlos en función de los años en que fueron publicados.
2. Realizar un análisis bibliométrico de los **autores** identificando los países donde residen, instituciones a las que pertenecen y tipos de artículos que producen. Estos datos permitirán obtener una visión global acerca de quiénes son los docentes, investigadores, cientistas sociales que están ocupándose de la problemática de la lectura y escritura.
3. Estudiar las **referencias bibliográficas** más significativas, a fin de conocer el alcance que tienen ciertos autores en la comunidad de docentes e investigadores preocupados por estas temáticas y calcular el **índice de vida media** tratando de evaluar la relación observada entre conocimiento nuevo, conocimiento clásico y conocimiento antiguo.
4. Calcular y comparar el **factor de impacto** de la revista en los años 1996 y 1997.
5. **Sugerir** a los editores algunas líneas de acción que permitan enriquecer los procesos de producción, distribución y evaluación de la revista.

Aspectos metodológicos

Para realizar un primer análisis de LECTURA Y VIDA, se utilizan procedimientos encuadrados en la metodología sociobibliométrica, que permite cuantificar las informaciones bibliográficas constitutivas de todo trabajo científico.

Para seleccionar los artículos en función de los **temas** tratados (Objetivo N° 1), se utiliza como criterio incluir todos aquellos artículos en cuyo título o *abstract* estén presentes de manera explícita algunos de los siguientes términos claves:

- "Lectura" – "leer" y palabras que comiencen con la raíz "lect".
- "Escritura" – "escribir" – "reescritura" – "ortografía" - "redacción" y palabras que comiencen con la raíz "esc".
- "Lectoescritura" – "alfabetización".

El análisis bibliométrico de las **autorías** (Objetivo N° 2) incluye informaciones referidas a:

- Países de residencia e instituciones a las que pertenecen los autores. Estos datos constan explícitamente en cada uno de los artículos publicados.
- Tipos de artículos que producen, tomando como categorías de análisis "Teoría", "Investigación" y "Práctica". Estas tres líneas de trabajo, seleccionadas porque caracterizan la identidad de esta revista, a los fines del presente trabajo quedan definidas del siguiente modo:

  Teoría: En la misma se incluyen trabajos que se definen como análisis y reflexiones, consideraciones, disquisiciones, estudio-análisis críticos, fundamentos y concepciones teóricas.

  Investigación: En la misma se incluyen trabajos que se definen como: encuestas diagnósticas, verificación de instrumentos, interpretación de datos, informe de investigación, resultado de investigación –de estudio– de evaluación, diagnóstico exploratorio, estudio de caso, estudio antropológico, trabajo de tesis.

  Práctica: En la misma se incluyen trabajos que se definen como relatos de experiencias, propuestas didácticas, programas o estrategias para enseñar a..., desarrollo de alternativas de trabajo.

El análisis de las **referencias bibliográficas** (Objetivo N° 3) se realiza en base a la bibliografía enunciada al final de cada artículo. A partir de ella se confeccionan:

- Distribuciones de frecuencias de autores que han sido citados al menos cuatro veces durante el período estudiado, clasificándolos en función de los tres ejes temáticos.
- Índice de vida media de las citas.

Para evaluar la incidencia que tiene esta revista en la comunidad de docentes e investigadores preocupados por esta problemática, se calculan y se comparan los **factores de impacto** de los años '96 y '97 (Objetivo N° 4), utilizando para ello los siguientes criterios:

- En el año 1996 se lo hace en base a la razón que existe entre las "citas que en las publicaciones del año 1996 se han hecho de artículos

publicados en esta misma revista en los años '93, '94 y '95" y el "total de artículos publicados por esta revista en ese mismo trienio".

- En el año 1997 se lo realiza en base a la razón que existe entre las "citas que en las publicaciones del año 1997 se han hecho de artículos publicados en esta misma revista en los años '94, '95 y '96" y el "total de artículos publicados por esta revista en ese mismo trienio".

Análisis y sistematización de los datos

a) Temas tratados en la revista

Figura 1
Revista "LECTURA Y VIDA" quinquenio 93-97
Distribución de la totalidad de artículos publicados según temas tratados
(frecuencia absoluta y porcentual)

Temas	Períodos											
	1993		1994		1995		1996		1997		Total	
	f.a.	%	f.a.	%	f.a.	%	f.a.	%	f.a.	%	f.a.	%
Lectura	8	44.4	3	18.8	3	15.8	8	50.0	7	35.0	29	32.5
Escritura	1	5.6	6	37.4	3	15.8	2	12.4	3	15.0	15	16.8
Lectoescritura	2	11.1	4	25.0	8	42.1	3	18.8	5	25.0	22	24.7
S/término clave	7	38.9	3	18.8	5	26.3	3	18.8	5	25.0	23	26.0
Total	18	100.0	16	100.0	19	100.0	16	100.0	20	100.0	89	100.0

Figura 2
Revista "LECTURA Y VIDA"
quinquenio 93-97
Totalidad de artículos según temas tratados

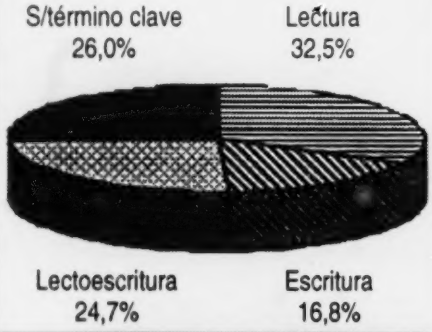
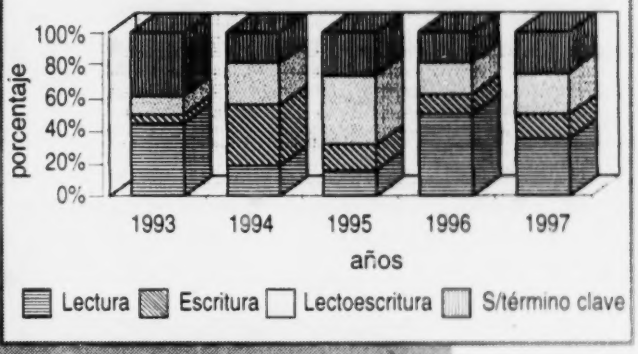


Figura 3
Revista "LECTURA Y VIDA" quinquenio 93-97
Totalidad de artículos según temas tratados / año



BEST COPY AVAILABLE

De su lectura puede desprenderse que, de un total de 89 artículos publicados en estos 5 últimos años, 66 (74%) se refieren en forma explícita a los temas seleccionados.

En este quinquenio la escritura es una problemática escasamente tratada como tema independiente de la lectura, excepto en el año '94 donde el número de producciones supera a los otros temas alcanzando el 37.4%. La lectura, en cambio, como tema independiente de la escritura es frecuentemente abordado, destacándose especialmente los años '93 y '96. Nótese que la cantidad de artículos dedicados exclusivamente a la lectura duplican a los específicos de escritura (32.5% / 16.8%) y también superan ampliamente a los que abordan ambas temáticas de modo conjunto, por considerarlas partes indispensables de un mismo proceso (24.7%). Los artículos que abordan ambas temáticas conjuntamente, entendiéndolas como parte de un mismo proceso, representan un porcentaje superior al 24%.

El 26% restante son artículos que en sus títulos o *abstract* no explicitan ninguno de los términos claves seleccionados. A este dato se le pueden hacer dos observaciones. La primera: la ausencia de términos claves no excluye la posibilidad de que en el cuerpo de esos artículos se aborden directa o indirectamente algunas de las temáticas seleccionadas. Esto indica las limitaciones propias de esta metodología de trabajo. La segunda: este porcentaje muestra que la revista posee un margen de flexibilidad importante al admitir producciones sobre temas que están asociados a las temáticas centrales aun cuando no los aborden directamente. Es así como aparecen por ejemplo artículos referidos a la formación docente, producciones orales, estructuras textuales y análisis críticos de textos, etcétera.

b) Análisis de las autorías

Figura 4
Revista "LECTURA Y VIDA" quinquenio 93-97
Distribución de los artículos según "tipo de producción" e "instituciones de pertenencia de sus autores"

	Tipos							
	Tipo de artículo				Tipo de institución			
Temas	Investigación	Experiencia	Teoría	Total	Universitario	Otro nivel	Otros ámbitos	Total
Lectura	13	5	11	29	22	0	7	29
Escritura	7	4	4	15	12	2	1	15
Lectoescritura	6	4	12	22	14	2	6	22
Total	26	13	27	66	48	4	14	66
Porcentaje	39.4	19.7	40.9	100.0	72.7	6.1	21.2	100.0

BEST COPY AVAILABLE

Como se puede apreciar, los trabajos de corte teórico (40.9%) y aquellos que informan acerca de investigaciones realizadas (39.4%), superan ampliamente a las producciones que se basan en relatos de experiencias concretas (19.7%). Una posible explicación se puede encontrar al analizar los datos que muestran que los autores de la mayor cantidad de artículos desarrollan su actividad en las universidades (72.7%), institución ésta que propicia, facilita y estimula la investigación y la reflexión teórica, pero que no siempre está preparada para la transferencia de sus conocimientos a los ámbitos específicos de acción. El 21.2% de producciones que provienen de autores que se desempeñan en "otros ámbitos ajenos al sistema educativo" indican que hay un cierto grado de preocupación por parte de organismos de gobierno nacionales, provinciales y municipales; organizaciones dedicadas a la investigación científica (CONICET Argentina - Instituto Politécnico México), fundaciones dedicadas a favorecer el desarrollo humano (Olof Palme - Kellogg), etc. El escaso 6.1% de artículos escritos por autores que desarrollan su práctica en "otros niveles del sistema educativo" remite a pensar que, o son escasas las producciones que se realizan en los niveles inicial, primario, medio, terciario no universitario, etc., o que existen experiencias e investigaciones pero por distintas razones, propias de los autores o de la misma revista, no se difunden. Esto lleva a pensar en la necesidad de indagar esta problemática, lo cual puede constituirse en eje temático fértil para futuras investigaciones.

Figura 5
Revista "LECTURA Y VIDA"
quinquenio 93-97
Distribución de los artículos
según "país de origen de sus autores"

Temas	Países													
	Argentina	Venezuela	México	EE.UU.	España	Chile	Brasil	El Salvador	Perú	Puerto Rico	Uruguay	Ecuador	Colombia	Total
Lectura	9	5	3	4	4	2	0	1	1	0	0	0	0	29
Escritura	7	0	2	1	1	1	1	0	0	1	1	0	0	15
Lectoescritura	7	4	3	2	1	2	1	0	0	0	0	1	1	22
Total	23	9	8	7	6	5	2	1	1	1	1	1	1	66
Porcentaje	34.9	13.6	12.2	10.6	9.1	7.6	3.0	1.5	1.5	1.5	1.5	1.5	1.5	100.0

226 BEST COPY AVAILABLE

El país que en el período estudiado muestra una mayor producción es Argentina (34.9%) siguiendo con niveles bastante menores Venezuela y México (levemente superiores al 12%). Prosiguen dos países no latinoamericanos, Estados Unidos y España, con valores próximos al 10% y luego Chile con un 7.6%. Nótese que en estos 6 países se produce el 88% de las publicaciones del quinquenio estudiado, mientras que Brasil, Puerto Rico, Ecuador, y los otros países enunciados en la **Figura 5** poseen un escaso número de artículos en esta revista no superando en ningún caso el 3%.

La elevada producción de Argentina, en relación con los otros países latinoamericanos, podría deberse entre otras razones, a que por ser el país sede de la revista tuvo a lo largo de su historia facilidades, o tal vez, realizó un trabajo más sostenido para su difusión, lo que contribuyó no solo a ampliar el número de lectores sino lo que es más importante, a aumentar el interés y el grado de problematización por la lectura y la escritura. La organización de eventos en el país, que regularmente permiten el encuentro entre lectores y autores, entre docentes, estudiantes, investigadores, dando apertura constante al debate, constituye también una estrategia válida para estimular la producción y darle mayor protección a la revista.

c) Estudio de referencias

Las **citas bibliográficas** constituyen un excelente indicador para evaluar el alcance que tienen los autores sobre una comunidad científica. El mismo se puede analizar cuantificando las citas que se hacen de los diversos autores para detectar los más citados.

En el quinquenio 93-97, en los 66 artículos seleccionados se han contabilizado 1060 citas, lo que hace un promedio aproximado de 16 referencias por artículo seleccionado, índice que está acorde con lo esperado para una revista científica (entre 15 y 20 referencias por artículo).

Figura 6
Revista "LECTURA Y VIDA" quinquenio 93-97
Autores más citados

Autores más citados	Lectura	Escritura	Lectoescritura	Total
Ferreiro, E.	8	15	17	40
Teberosky, A.	6	5	9	20
van Dijk, T.	6	7	–	13
Goodman, K.S.	14	–	8	22
Smith, F.	13	–	–	13
Brown, A.L.	10	–	–	10
Solé, I.	7	–	–	7
Osuna, A.	6	–	–	6
Palincsar, A.S.	6	–	–	6
Elley, W.B.	5	–	–	5
Kaufman, A.	–	5	–	5
Salgado, H.	–	4	–	4
Stein, N.	–	4	–	4
Trabasso, T.	–	4	–	4
Freeman, Y.S.	–	–	12	12
Rosenblatt, L.	–	–	9	9
Vigotsky, L.	–	–	8	8
Braslavsky, B.	–	–	5	5
Heath, S.B.	–	–	5	5
Total	**81**	**44**	**73**	**198**

Emilia Ferreiro –investigadora de alta productividad en el área de la lengua escrita– es la autora más citada en este quinquenio y lo es con mayor frecuencia en trabajos específicos de escritura y de lectoescritura. En producciones que abordan la temática de la lectura exclusivamente, ella es menos citada que K. Goodman, F. Smith y A.L. Brown.

K. Goodman y A. Teberosky –autores muy productivos en el área– aportantes de nuevos conocimientos y métodos en este campo específico del saber, tienen también un alto impacto en la comunidad científica que publica en LECTURA Y VIDA. A. Teberosky es citada regularmente en artículos que abordan cualquiera de los tres temas seleccionados, mientras que K. Goodman es el más citado en artículos de lectura y tiene también un impacto importante aunque menor, en producciones sobre lectoescritura.

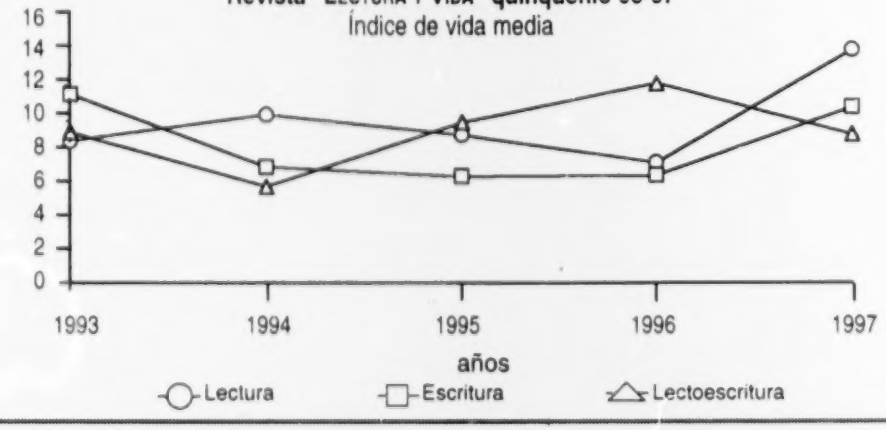
Una cantidad significativa de autores acumulan cinco o más citas en uno de los tres temas seleccionados. Tal es el caso de Y.S. Freeman, que es citada 12 veces exclusivamente en artículos sobre lectoescritura, resultando en este tema la autora más próxima en citas a E. Ferreiro (12/17 citas). F. Smith (13), A.L. Brown (10), Y. Solé (7), A. Osuna (6), A.S. Palincsar (6) y W.B. Elley (5) están entre los más citados en el campo exclusivo de la lectura, mientras que L.M. Rosenblatt (9), L.S. Vigotsky (8), B. Braslavsky (5), S.B. Heath (5) lo son en el campo de la lectoescritura y A.M. Kaufman (5) en escritura.

El **índice de vida media** es un dato que mide la distancia promedio en años, que existe entre el momento de publicación de un artículo y el año en que fueron publicados las obras citadas en ese artículo. Es un indicador que señala el grado de obsolescencia, o de actualización de la información citada.

Figura 7
Revista "LECTURA Y VIDA" quinquenio 93-97
Índice de vida media

	Años					
Temas	**1993**	**1994**	**1995**	**1996**	**1997**	**Promedio**
Lectura	8.90	10.35	9.30	7.70	14.10	**10.70**
Escritura	11.50	7.41	6.94	7.00	10.88	**10.92**
Lectoescrit.	9.33	6.36	9.93	12.18	9.31	**9.42**
Promedio	**9.91**	**8.04**	**8.72**	**8.96**	**11.43**	**10.34**

Figura 8
Revista "LECTURA Y VIDA" quinquenio 93-97
Índice de vida media



BEST COPY AVAILABLE

En este cuadro se puede apreciar que la vida media de la bibliografía citada durante los años '93, '94, '95 y '96 alcanza un índice promedio de aproximadamente 9 años, lo cual indica que los conocimientos sobre lectura y escritura tienen un ritmo de desarrollo medio similar al del campo de la psicología, donde la producción del conocimiento no es tan acelerada como lo es, p.e., en el de la física o la tecnología.

El aumento notorio que sufre este índice en el año '97 (11.43) se debe a la inclusión de al menos un artículo dedicado a historizar la pedagogía de la lectura desde 1810 a 1930, lo que remite a citar textos históricos que fueron producidos en los últimos cien años (conocimiento clásico).

Figura 9
Revista "LECTURA Y VIDA" quinquenio 93-97
Factor de impacto

Año	factor de impacto
1996	0.09
1997	0.15

Al comparar estos índices se puede advertir que en los dos últimos años hubo un incremento del factor de impacto, lo que significa que la revista está aportando informaciones y conocimientos claves para el desarrollo de su campo específico, y que quienes publican en ella van aumentando su lectura para la construcción de sus propios conocimientos.

Conclusiones

A modo de síntesis final se puede concluir diciendo que LECTURA Y VIDA es **una revista científica con impacto creciente** entre la comunidad de docentes e investigadores preocupados por la problemática de la lectura y la escritura.

Este estudio, realizado en base a las publicaciones del último quinquenio demuestra que este órgano científico **sostuvo coherencia** entre la definición primera que la enuncia como un "foro abierto para el intercambio de información sobre teoría, investigación y práctica de la lectura y escritura", y sus logros a lo largo del tiempo.

Así, desde la amplitud de enfoques teóricos que se abordan y que se pueden identificar a partir no sólo de los enunciados explícitos que hacen los autores de los artículos, sino también de los autores tomados como referentes en las citas, se puede afirmar que LECTURA Y VIDA constituye un foro abierto en el que se aporta y se debate desde la psicogénesis, el lenguaje integral, el enfoque socio-histórico, la psicolingüística, etc.

Esta **misma coherencia** se advierte al analizar los temas abordados en este quinquenio, ya que la lectura y la lectoescritura siguen siendo los específicos y centrales en cada uno de sus números.

En relación con el tipo de artículos que publica, es necesario advertir acerca de la **escasez de producciones "prácticas" en relación con las de "investigación" y "teóricas"**. Esto que de alguna manera está siendo planteado en las últimas editoriales de la Dirección, tal vez tenga explicación en la dificultad que suelen tener los maestros y docentes de nivel medio para escribir acerca de sus experiencias. El docente investigador y por ende productor de conocimientos es un desafío del cual también se ha empezado a hacer cargo la **Asociación Internacional de Lectura** a través del dictado de **Cursos de Especialización en Lectura y Escritura** destinados a los docentes de todos los niveles (Rodríguez, 1997). Puede ser ésta una manera de empezar a cubrir la falencia.

En relación con los países de los que provienen los autores se puede señalar que **la cantidad de artículos publicados es muy dispar**, observándose algunos con un alto nivel de producción constante mientras que en otros aún es escasa y esporádica.

El índice de vida media indica que **la vigencia de los conocimientos divulgados por esta revista es similar a la de otras disciplinas vinculadas con las ciencias sociales**. El mismo se reduciría y resultaría más fiel si al momento de calcularlo se conociera la fecha de aceptación de los artículos publicados ya que en muchos casos –y esto está reconocido como un problema por los editores– entre la aceptación y sus efectiva publicación transcurren tiempos prolongados.

Antes de pasar a las recomendaciones resulta necesario realizar algunos breves comentario acerca de la metodología empleada en este trabajo. Las técnicas sociobibliométricas proporcionan un conjunto de indicadores que permiten un primer acercamiento al estudio de una revista científica, como lo es en este caso LECTURA Y VIDA. Cabe advertir sin embargo, que esta propuesta metodológica adolece de algunas debilidades, que limitan desarrollos más profundos. Probablemente se tendría que triangular con otros procedimientos de carácter cualitativo, con lo cual se aumentarían los niveles de confianza y de profundidad.

Recomendaciones

De todo lo analizado surgen algunas recomendaciones especialmente destinadas a los editores. Las mismas se organizan en base a tres ejes centrales:

Aspectos formales de la revista

1) Incorporar en el *abstract* el año de aceptación de cada trabajo publicado, esto permitirá a los lectores de la revista saber si las citas empleadas son actualizadas o no, en relación con el momento de producción.

2) Mantener la estrategia de hacer figurar en el *abstract* de cada publicación, el término clave de referencia (lectura; escritura; lectoescritura; etc.), el tipo de trabajo que refleja el artículo (teoría, investigación, práctica), el tipo de institución y el país de origen de sus autores. Todas estas informaciones permitirán continuar con investigaciones basadas en un enfoque sociobibliométrico.

3) Incorporar en el diseño de cada hoja –como es propio de las publicaciones internacionales– todos los datos que identifican la revista y el artículo: nombre de la revista; año y número de publicación; autores; título; número de página; etc.

Aspectos vinculados con la difusión y promoción de la revista

1) Proseguir con las experiencias de actualización-capacitación-especialización destinadas a docentes de los distintos niveles del sistema educativo, e incrementar estrategias de acercamiento a esta publicación, de tal manera que estos puedan enriquecerse con la revista, pero además se sientan estimulados a producir y publicar.

2) Iniciar estrategias de mayor acercamiento y promoción de la revista en aquellos países latinoamericanos donde aún no tiene una fuerte inserción tanto a nivel de lectores como de productores. En este sentido, la organización de eventos de alto nivel académico destinados a la actualización - capacitación - especialización de docentes e investigadores constituye una línea válida para lograr este propósito.

Aspectos vinculados con la evaluación de la revista

1) Realizar evaluaciones periódicas de la revista. Para ello, la inclusión en algunos números de una hoja-cuestionario, claramente identificable, donde el lector sea convocado a evaluar la revista en base a distintos ítems de interés, puede resultar un recurso adecuado. Las técnicas sociobibliométricas combinadas con estrategias cualitativas pueden proporcionar algunas herramientas que favorezcan este trabajo.

2) Calcular anualmente el factor impacto de la revista, ello les proporcionará a los editores un buen indicador para evaluar el aporte de la misma al ámbito científico.

3) Calcular anualmente el índice de vida media de la bibliografía citada en los artículos publicados, lo que permitirá evaluar el grado de obsolescencia o de actualización de la información citada.

Bibliografía

Carpintero, H. y J.M. Peyró (Directores) (1981) **Psicología contemporánea. Teoría y métodos cuantitativos para el estudio de la literatura científica**. Valencia: Alfaplus.

Rodríguez, María Elena (1997) "Editorial". LECTURA Y VIDA, Año 18, N° 1.

Rodríguez, María Elena (1998) "Editorial". LECTURA Y VIDA, Año 19, N° 1.

Libros y Revistas

Agradecemos el envío de estas publicaciones

Libros

Dificultades de aprendizaje en la infancia. Un enfoque cognitivo
J. Dockrell y J. McShane
Paidós, Temas de Educación
España, 1997
244 páginas

Procesos de enseñanza y aprendizaje
M. Carretero, N. Bennett, A. Järvinen, M. Pope, E. Ropo
Aique, Psicología Cognitiva y Educación
Buenos Aires, 1998
146 páginas

Desarrollo y aprendizaje
M. Carretero, R. Case, W. Doise, E. Ferreiro, M. Gilly, J. Wertsch
Aique, Psicología Cognitiva y Educación
Buenos Aires, 1998
175 páginas

Children's Writing. Perspectives from Research
Karin L. Dahl
Nancy Farnan
International Reading Association
National Reading Conference
Estados Unidos, 1998
158 páginas

Malintzin
Bilingüismo y alfabetización en la Sierra de Tlaxcala (México)
Norbert Francis
Biblioteca Abya-Yala., Nº 54
Quito, Ecuador, 1998

Módulos para la Formación Docente
- Bases teóricas para la elaboración y desarrollo de proyectos educativos
- Proyecto de gestión educativa
- Proyecto curricular de escuela - propuesta metodológica
- Diagnóstico educativo
- La concepción educativa en los proyectos educativos

CEBIAE
La Paz, Bolivia, 1997

Experiencias críticas en la enseñanza y el aprendizaje
Peter Woods
Paidós, Temas de Educación
Barcelona, 1998
233 páginas

Facilitating Preschool literacy
Robim Campbel (ed.)
International Reading Association
Estados Unidos, 1998
222 páginas

So... What's a tutor to do?
Cathy M. Roller
International Reading Association
Estados Unidos, 1998
195 páginas

Participar en contextos de aprendizaje y desarrollo
Lurdes Molina
Paidós, Papeles de Pedagogía
Barcelona, 1998
302 páginas

Listas bibliográficas sobre literatura infantil y juvenil
Elisa M. Boland
Ediciones Novedades Educativas
Buenos Aires, 1998
139 páginas

Revistas

Hojas de Lectura
Enero-marzo, 1998, Nº 50
Fundalectura
Colombia

Revista de Pedagogía
Indice 1971-1995
Escuela de Educación
Facultad de Humanidades y Educación
Universidad Central de Venezuela

Comunicación y Cultura
Nº 3, 1998-Nº 4, 1998
Fundación Infancia y Aprendizaje
España

Lumen XXI
Vol. 1, Nº 1, febrero 1998
Revista Semestral de Posgrado
Universidad Rómulo Gallegos
Guárico, Venezuela

Cuadernos de Pedagogía
Nº 271, julio-agosto 1998
Nº 272, septiembre 1998
Editorial Praxis
Barcelona, España

The Reading Teacher
Vol. 51, Nº 8, May 1998
(Index Issue)
Vol. 52, Nº 1,
September 1998
International Reading Association

231 BEST COPY AVAILABLE

Letras de Hoje
Nº 112, junho 1998
Nº 113, setembro 1998
Pontificia Universidade Católica
do Río Grande do Sul
Curso de Pós Graduacao em
Lingüística e Letras
Centro de Estudos da Lingua
Portuguesa
Porto Alegre, Brasil

Journal of Adolescent & Adult Literacy
Vol. 41, Nº 8, May 1998 (Index Issue)
Vol. 42, Nº 1, September 1998
Vol. 42, Nº 2, October 1998
International Reading Association

Reading Research Quarterly
Vol. 33, Nº 2, Apr/May/June 1998
Vol. 33, Nº 3, Jul/Ag/Sep 1998
International Reading Association

Literatura infantil y juvenil

Cuentos de otros lugares de la tierra
Cecilia Beuchat
Carolina Valdivieso
Ediciones Universidad
Católica de Chile
Santiago, 1998
105 páginas

RESEÑAS

TEXTOS EN CONTEXTO 4
La escuela y la formación de lectores y escritores

Delia Lerner
Artur Gomes de Morais
María Celia Matteoda
Rosa María Torres

Asociación Internacional de Lectura
Lectura y Vida
Buenos Aires, 1998
128 páginas

Este nuevo volumen de **Textos en contexto**, volumen N° 4, incluye trabajos presentados durante el **Primer Congreso Regional de Lectura y Vida**, que tuvo lugar en Buenos Aires entre el 29 y el 31 de mayo de 1997, acerca del tema "La escuela y la formación de lectores y escritores". Acorde con los objetivos que dieron origen a esta serie, **Textos en contexto 4** enfoca problemas centrales de la enseñanza de la lectura y escritura e intenta colaborar con los docentes en la búsqueda de soluciones, y en este caso en particular, con la mirada puesta directamente sobre la escuela latinoamericana.

El primer trabajo corresponde a Delia Lerner –**Lectura y escritura. Apuntes desde la perspectiva curricular**–. En la primera parte da respuesta a interrogantes relativos a la transformación de las prácticas sociales de lectura y escritura en objeto de enseñanza, deteniéndose –en forma sucinta– en las condiciones didácticas que es necesario construir para asegurar que esas prácticas preserven dentro de la escuela el sentido que tienen fuera de ella, sin que esto signifique calcarlas de la realidad extraescolar. En la segunda parte, Delia Lerner reflexiona acerca de las dificultades que encierra la tarea de convertir en contenidos de enseñanza tres quehaceres que todo lector pone en acción en la práctica social: elegir qué, cómo, dónde y cuándo leer; autocontrolar la comprensión de lo que está leyendo; y atreverse a leer textos difíciles.

La ortografía en la escuela: representaciones del aprendiz y acción didáctica, de Artur Gomes de Morais, y **Aprender ortografía: nuevas respuestas a un viejo problema**, de María Celia Matteoda enfocan un problema crucial en la enseñanza de la escritura: la ortografía.

Gomes de Morais luego de atender a la distinción entre notación alfabética y norma ortográfica, describe la ortografía como un dominio de conocimiento específico y enfoca su aprendizaje como un proceso continuo de redescripción de las restricciones establecidas por la norma ortográfica.

María Celia Matteoda presenta, principalmente, los resultados de dos estudios empíricos realizados con el propósito de conocer, por una parte, algunas de las representaciones que los sujetos en proceso de alfabetización elaboran en el dominio ortográfico y, por otra, explorar las estrategias de identificación de sustantivos propios y comunes para poder observar las relaciones entre conocimiento lingüístico y realizaciones ortográficas.

Rosa María Torres, en **La alfabetización infantil en el contexto de las nuevas políticas educativas: una visión desde América Latina**, realiza un análisis crítico de la alfabetización infantil en el marco de las nuevas políticas educativas. Este análisis le permite poner énfasis en la importancia que tiene el cambio del modelo escolar convencional para poder transformar las percepciones y prácticas escolares vinculadas con la lectura y escritura, y, en este sentido, destaca la importancia de dar a conocer y analizar colectivamente experiencias de cambio desde abajo, porque... "(el) movimiento de renovación que crece, en América Latina, en torno a la alfabetización infantil, tiene un extraordinario potencial de transformación no únicamente de las ideas y prácticas en el seno de la alfabetización sino de la educación como un todo".

Los trabajos incluidos en este volumen ayudan a consolidar esa renovación y por ello consideramos que constituyen un material de lectura de especial interés para los docentes e investigadores de todos los niveles de enseñanza y modalidades de la educación. *MER*

Libros recomendados para niños y adolescentes

Sección a cargo de la profesora María Luisa Cresta de Leguizamón

Los textos han sido seleccionados por María Luisa Cresta de Leguizamón, respetando la pluralidad temática como un principio regidor en la literatura infantil. La agrupación por edades responde a fines prácticos y no pretende fijar límites taxativos.

De 5 a 8 años

Devetach, Laura: **El paseo de los viejitos**.
Ilustraciones: María Cristina Brusca. Buenos Aires: Libros del Quirquincho, 1987, s/n.

◆ Un relato tierno e ingenioso, donde se mezcla la realidad y la fantasía. La gracia y la ternura se unen y alcanzan el "disparate".

Istvan: **Zoológico**.
Ilustraciones: Istvan. Buenos Aires: A-Z editora, 1997, s/n.

◆ Este pequeño libro está hecho en base a coloridas ilustraciones, acompañadas por un texto breve que va conduciendo al lector hasta el final: el que guía al lector es, nada menos, Noé (el del arca).

De 7 a 10 años

Grisin, Juan: **Iván y los dragones.** Versión libre.
Ilustraciones: Shula Goldman. Buenos Aires: Libros del Quirquincho, 1996, s/n.

◆ La adaptación de esta leyenda conserva los personajes y características del original: hay un protagonista, Iván, y tres dragones que pasan por arriba del puente en que Iván está escondido, llamándolo por su nombre. Las aventuras se suceden en forma sorprendente y fantasiosa. Final... feliz.

Siemens, Sandra: **La silla de la izquierda**.
Ilustraciones: Sergio Kern. Buenos Aires: Primera Sudamericana. Colección Pan Flauta, 1997, 57 páginas.

◆ Tres cuentos, "La silla de la izquierda", "Una herida absurda" y "Mi tío Hugo", componen tres espacios con notas humorísticas particulares, como un muerto nada aburrido, sillas que salen corriendo y heridas muy obedientes.

De 9 a 12 años

Berocay, Roy: **Pateando lunas**.
Ilustraciones: Daniel Soulier. Montevideo: Alfaguara, 1998, 166 páginas.

◆ Mayte, la niña protagonista de la novela, ambiciona jugar al fútbol con sus compañeros de escuela. Atraviesa muchos episodios hasta conseguir su sueño: un partido con su presencia. Final feliz...

Shua, Ana María: **Las cosas que odio y otras exageraciones**.
Ilustraciones: Jorge Sanzol. Buenos Aires: Alfaguara, 1998, 67 páginas.

◆ Poemas que cuentan acerca de las cosas "odiadas" durante la infancia: todos los no, los regalos (inútiles), bañarse (¿y usted?). Hay historias especiales: la niña olvidadiza, Marcelo el coleccionista... Poesías donde los chicos se van a reír y también se van a identificar con algunos "odios".

De 11 a 14 años

Aldunate, María Emilia: **El diario de Milly**.
Ilustraciones: María Emilia Barros. Chile: La Noria, 69 páginas.

◆ Como todo "diario", éste viene cargado de anécdotas, notas curiosas, algo de humor y también de amor. La confesión, el desnudar el alma adolescente, configuran una imagen provocativa y curiosa para los lectores.

Averbach, Márgara: **Solo y su sombra**.
Ilustraciones: Gimena Tello. Buenos Aires: Primera Sudamericana, 1998, 59 páginas.

◆ Tres cuentos que se apoyan en la naturaleza para plasmarse en anécdotas singulares: un lobo y un perro vagabundo, un gato y su relación con una casa, un jaguar que recuerda las palabras del viento. Están tratados de manera profunda, poética. La naturaleza, como dijimos, es la protagonista.

Adolescentes y jóvenes

Barthe, Raquel: **Atando cabos**.
Ilustraciones: Jorge Blanco. Buenos Aires: Guadalupe, Colección El Mirador, 1994, 123 páginas.

◆ Vidas de adolescentes que aparecen en medio de una trama policial. Como ocurre con estos temas, surgen el suspenso y la acción. La amistad une a esos adolescentes, que se reencuentran luego de muchas peripecias transcurridas.

Monkman, Olga: **El libro del silencio.**
Buenos Aires: Alfaguara, 1997, 156 páginas.

◆ La autora, usando el género novela, nos cuenta la historia de una familia de esquimales, que ponen al descubierto una vida y costumbres muy diferentes; es otra cultura que aparece en medio de paisajes y acontecimientos singulares. El protagonista es un adolescente valiente, decidido y que llega a ser un muy buen cazador.

BEST COPY AVAILABLE

Informaciones

CÁTEDRA UNESCO DE LECTURA Y ESCRITURA

A partir de una propuesta que la Unesco realizara en el año 1994 –a través de Unesco-OREALC– a instituciones de educación superior en América Latina, se establece un acuerdo entre la Universidad del Valle de Cali, el Instituto Caro y Cuervo de Bogotá, Colombia, la Universidad Católica de Valparaíso, Chile y la Universidad de Buenos Aires, Argentina, para crear la **Cátedra Unesco para el mejoramiento de la calidad y equidad de la educación en América Latina con base en la lectura y escritura**.

El propósito fundamental de la Cátedra es promover el aprendizaje de prácticas de lectura y escritura que permitan desarrollar competencias comunicativas y cognitivas variadas, flexibles y adecuadas para el desempeño en diversas prácticas y nuevas exigencias sociales.

En este sentido, los objetivos generales de la Cátedra son:

- propiciar el diseño de modelos innovadores en la enseñanza-aprendizaje de la lectura y la escritura en los diferentes niveles educativos en América Latina mediante la formación de especialistas e investigadores en este campo;
- incidir en la renovación de la enseñanza de la lengua materna y de la lectura y la escritura a partir de la búsqueda de una aproximación discursiva en la actividad pedagógica y los trabajos experimentales realizados en la región;
- promover el intercambio de especialistas latinoamericanos que hayan desarrollado conocimientos en el área a través de los convenios interinstitucionales generados por la Cátedra;
- posibilitar la cooperación interinstitucional y la asistencia internacional en los distintos programas ofrecidos por las sedes de la Cátedra;
- promover la excelencia académica en los campos de la lectura y la escritura para contribuir al desarrollo de la calidad y la equidad de la educación en América Latina.

La Cátedra se propone incidir en la enseñanza de la comprensión y producción de textos escritos partiendo de una concepción discursiva e interactiva del lenguaje. Esta orientación implica recurrir a diversos aportes de las ciencias del lenguaje en los campos del análisis del discurso, la lingüística textual, la psicolingüística y las diversas disciplinas que enfocan las relaciones lenguaje/sociedad. De acuerdo con esta orientación, la Cátedra ha propuesto seis ejes de interés que recibirán diferentes enfásis según la realidad y los intereses de cada sede:

- discurso, educación y discriminación;
- renovación, formación y enseñanza de la lengua materna;
- renovación en la investigación experimental;
- educación institucionalizada y lengua indígena;
- discurso y cognición social;
- la comprensión como construcción social.

La Cátedra se articula institucionalmente inserta en programas académicos ya existentes en las tres sedes: la Maestría en Lingüística y Español de la Universidad del Valle de Cali; el Magister en Lingüística Aplicada de la Universidad Católica de Valparaíso y la Maestría en Análisis del Discurso de la Universidad de Buenos Aires.

En el caso de la Argentina, la sede principal de la **Carrera de Especialización Principal en Procesos de Lectura y Escritura** será la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

BEST COPY AVAILABLE

Podrán postularse:

- graduados de la Universidad de Buenos Aires con título de grado de una carrera de cuatro años de duración como mínimo, o graduados de otras universidades argentinas o extranjeras con títulos equivalentes;
- graduados de carreras de duración menor de cuatro años, para quienes se fijarán algunos requisitos adicionales.

En todos los casos deberá presentarse un *curriculum vitae* y luego se efectuará una entrevista de admisión en la que se tendrán en cuenta especialmente los antecedentes docentes del postulante. Sobre la base del curriculum y la entrevista, la Comisión de Carrera podrá solicitar otros requisitos complementarios de admisión.

La carrera se desarrollará por medio de seminarios y talleres teórico-prácticos, y tendrá una duración total de 448 horas, de las cuales 320 corresponden a seminarios cuatrimestrales y el resto a los talleres anuales.

Durante el primer cuatrimestre se dictarán los siguientes **seminarios**: Modelos cognitivos de comprensión y producción de textos escritos; Modelos textuales; y Prácticas sociales de la lectura y la escritura. En el segundo cuatrimestre: Proceso de enseñanza y aprendizaje de la interacción verbal; Génesis textual y crítica genética; y Narratología. En el tercero: Procesos de lectura y escritura en niños pequeños y Teoría de la argumentación. En el cuarto: Problemática del contacto lingüístico en la educación y Teoría de la interpretación.

Los **talleres** (dos a elección): Taller de lectura y escritura en la escuela primaria; Taller de lectura y escritura en adolescentes y adultos; Taller de redacción de textos académicos; y Taller de lectura y producción hipertextual.

Para mayores informes, comunicarse directamente con:

Instituto de Lingüística
Facultad de Filosofía y Letras, UBA
25 de mayo 217
Buenos Aires, Argentina
Tel. 342-5922 / 343-1196
(int. 103-Instituto de Lingüística)
Horario: lunes a viernes de 15 a 18 hs.

5º CONGRESO LATINO-AMERICANO Y 4º CONGRESO COLOMBIANO DE LECTURA Y ESCRITURA

Tal como informáramos en el número anterior de LECTURA Y VIDA, del 13 al 16 de abril de 1999 se realizará en Colombia el **5º Congreso Latinoamericano y 4º Congreso Colombiano de Lectura y Escritura**, en el marco de la XII Feria Internacional del Libro de Bogotá y organizado por Fundalectura, con el apoyo del Ministerio de Cultura, el Ministerio de Educación, el Comité Latinoamericano para el Desarrollo de la Lectura, la International Reading Association (IRA), el CERLALC y la Biblioteca Luis Angel Arango. El tema central del Congreso es **La formación de docentes.**

Las conferencias centrales de este Congreso estarán a cargo de Daniel Cassany (España), Ezequiel Theodoro Da Silva (Brasil), Emilia Ferreiro (Argentina), Daniel Goldin (México), Ana María Kaufman (Argentina), Graciela Montes (Argentina), Gloria Rincón (Colombia), Miralba Correa (Colombia), María Elena Rodríguez (Argentina) y Rosa María Torres (Ecuador).

En la Redacción de LECTURA Y VIDA se encuentran a disposición de las personas interesadas los folletos informativos y las fichas de inscripción. Las inscripciones al Congreso se realizan directamente en Colombia, en:

Fundalectura
Avenida (calle) 40 Nº 16-46
Bogotá, Colombia
Teléfono (571)320-1511 - Fax: (571) 287-7071
E-mail: fundalec@impsat.net.co

REVISTA LECTURA Y VIDA

Incluye los sumarios de sus ediciones en la base de datos Latbook (libros y revistas)

Disponible en INTERNET
En la siguiente dirección:

http://www.latbook.com.ar

BEST COPY AVAILABLE

IV CONGRESO DE LAS AMÉRICAS SOBRE LECTO-ESCRITURA

Como ya hemos anticipado en anteriores ediciones, del 4 al 6 de agosto de 1999 se llevará a cabo en Lima, Perú, el **IV Congreso de las Américas sobre Lectoescritura**, cuyo tema central será "Innovaciones pedagógicas en lectoescritura y aprendizaje para enfrentar el nuevo milenio".

Los conferencistas invitados serán Kenneth y Yetta Goodman (USA); Luis Moll (Puerto Rico); Adelina Arellano-Osuna (Venezuela); Esteban Díaz (USA); Constance Weaver (USA); Bárbara Flores (USA); Jerome Harste (USA).

Para mayores informes e inscripción dirigirse a:

Lic. María Matzumura Kasano, presidenta
Cuarto Congreso de las Américas sobre Lectoescritura
CPAL (Centro Peruano de Audición, Lenguaje y Aprendizaje)
Martín Pizarro # 172
Urb. Valle Hermoso Monterrico E.
Surco Lima 33, Perú
Fax: (511) 344-0306
e-mail: postmaster@cpal.edu.ar

DAVID OLSON PREMIADO POR LA IRA

David Olson, profesor de Ciencia Cognitiva Aplicada en el Ontario Institute for Studies in Education, en la Universidad de Toronto, recibió este año el **William S. Gray Citation of Merit**, premio que la IRA entrega a quienes se hayan distinguido por sus contribuciones destacadas en el campo de la alfabetización. David Olson se ha especializado en el área del desarrollo del lenguaje, el desarrollo cognitivo, la teoría de la enseñanza, y en alfabetización y cognición. Ha escrito y editado más de 10 libros y su investigación ha dado lugar a más de 200 artículos para publicaciones de investigación. Entre las menciones y premios que ha recibido se encuentra el Canadian Education Association's Withwort Prize, que le fuera otorgado en 1995.

DÍA INTERNACIONAL DE LA ALFABETIZACIÓN

Este año, para el **Día Internacional de la Alfabetización**, que se celebra anualmente el 8 de setiembre, la **Asociación Internacional de Lectura (IRA)** eligió como lema **"Literacy takes you places"** (*"La alfabetización te hará avanzar"*).

El **Día Internacional de la Alfabetización** es auspiciado por Unesco desde 1965. Cuatro premios internacionales y varios menciones de honor son entregados cada año a instituciones o personas en reconocimiento por sus meritorias y efectivas contribuciones a la lucha contra el analfabetismo. El **Premio IRA de Alfabetización**, de 15 mil dólares, se entrega cada año desde 1979. Este año, el 8 de septiembre, la Unesco eligió para este Premio al Directorate of Literacy and Promotion of National Languages (DAPLAN) en Chad, por sus esfuerzos para complementar el sistema tradicional de educación dando acceso a la educación a todos los grupos sociales, por su campaña masiva de alfabetización y por el uso combinado de las lenguas nacionales y los idiomas oficiales (árabe y francés). Para celebrar el **Día Internacional de la Alfabetización**, este año la **IRA** diseñó un poster especial que se encuentra a disposición de las personas interesadas. Los pedidos deben hacerse directamente a la sede central de la Asociación en Estados Unidos: **800 Barksdale Road, P.O.Box 8139, Newark, Delaware 19714-8139, USA.**

Aclaración de Ángela Signorini

El artículo "La Conciencia fonológica y la lectura. Teoría e investigación acerca de una relación compleja" de Ángela Signorini, publicado en el número anterior de LECTURA Y VIDA (Año 19, N° 3) se basa en reflexiones sobre una parte de los resultados del trabajo de tesis de doctorado de la autora, en la Universidad Nacional de La Plata, bajo la dirección de María Luisa Freyre y Telma Piacente.

¡ATENCIÓN!

Como ya es habitual desde hace varios años, la oficina de LECTURA Y VIDA permanecerá cerrada desde el **23 de diciembre de 1998 hasta el 4 de enero de 1999**.

Además, les recordamos que tal como ha venido sucediendo durante todo este año, continuaremos con el horario de atención de **lunes a jueves de 12 a 18 horas**, por lo que **la oficina permanece cerrada los días viernes**.

Recomendaciones a los encargados de políticas educativas y culturales:

Reconociendo la importancia de la aplicación de normas para lograr niveles de calidad en los servicios que prestan las bibliotecas públicas y escolares y, en particular, para asegurar en ellas el impacto de las actividades de promoción de lectura; destacando los esfuerzos que los países están haciendo para adelantar programas de dotación de colecciones en las escuelas y bibliotecas públicas de la Región y conscientes de lo compleja y delicada que es la tarea de la conformación y desarrollo de dichas colecciones, se recomienda:

- **Promover en las bibliotecas públicas y escolares la adopción de normas debidamente validadas en la Región**, lo cual redundaría en una mayor calidad de los servicios prestados e incrementaría la eficacia de la promoción de la lectura.
- **Identificar la oferta en circulación**. En ese sentido es importante apoyar el desarrollo del Proyecto **Repertorio Integrado de Libros en Venta**, que adelanta el CERLALC con las Agencias ISBN de Iberoamérica.
- **Conocer la oferta viva de libros recomendados para salas infantiles y juveniles**. El trabajo de organismos como el Banco del Libro en Venezuela, la Fundación Nacional del Libro Infantil y Juvenil en Brasil, Fundalectura en Colombia, y otros ha sido un instrumento fundamental para este trabajo, no sólo por las valiosas publicaciones que circulan en sus propios países, sino por el permanente esfuerzo promocional del libro y la lectura que llevan a cabo en diferentes segmentos de la población; en este momento reforzado por la acción de integración convocada y animada por el CERLALC en relación con estos y otros programas con miras a la producción del **Repertorio Iberoamericano de Libros Infantiles y Juveniles**.
- **Conformar y/o fortalecer grupos interdisciplinarios que permitan de manera sistemática trabajar en el estudio de la oferta viva, así como en la promoción de estudios sobre la demanda y recepción de materiales en una selección de bibliotecas de varios países de la Región**. Ello posibilitará que sus resultados alimenten las decisiones para la conformación de colecciones básicas y su desarrollo en cada país, los cuales además podrán ser dados a conocer en los demás países de la Región a través del SRI del CERLALC y de otros medios.

Recomendaciones a nuestras Universidades:

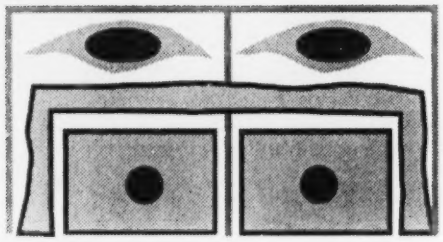
Las personas que no tienen oportunidad de acceder a la lectura y la escritura tienen serias limitaciones para insertarse en la sociedad moderna y para compartir su diversidad creativa.

Una política estatal de lectura debe facilitarle a toda la población la participación plena de la cultura como productores y participantes en permanente diálogo; tal como lo establece la Conferencia de la Unesco sobre la "Educación para todos" –Jomtiem– donde se señala la importancia de la apropiación cultural de la lectura y la escritura para el desarrollo global de los pueblos hoy.

Los docentes y bibliotecarios son profesionales esenciales para la educación. La gestión de una política de lectura exige que a todos los niveles se logre la inserción de los individuos a la cultura escrita. Por lo tanto, exhortamos a las autoridades universitarias a revisar sus programas de formación de docentes y bibliotecarios.

Las universidades deben formar profesionales que incorporen a su labor la lectura y escritura como esencia del patrimonio social del cual es promotor, usuario y beneficiario a la vez; por lo tanto, nos permitimos señalar la necesidad de que en todas las especialidades se aseguren las condiciones para lograr:

- el desarrollo de estudiantes lectores y productores de textos, participativos de la vida cultural de su entorno, dentro de una concepción de justicia social, que ve al hombre como un ser que participa en la producción y uso de los bienes culturales;
- fortalecer en sus currícula los contenidos programáticos que aborden las relaciones entre la lectura, la cultura oral, la producción de textos y el conocimiento;
- el desarrollo de investigaciones de orden teórico conceptual y aplicadas para intentar dar respuesta a problemas tales como: por qué y para qué se lee, qué se lee y cómo se lee, cuyos resultados permitirán elaborar políticas de desarrollo cultural y educativo.



ÍNDICE
año 19 - 1998

1. Índice por títulos

Adriana y los recuentos independientes de sus cuentos favoritos. ÁNGELES MOLINA ITURRONDO. Año 19, Nº 4, p.5-12.

Alfabetización y discriminación. Mirtha A. MOSCHES DE KOSINER. Año 19, Nº 3, p.53-58.

Biblioteca, la lectura y el trabajo con los niños de la calle en Honduras, La. LUIS MÉNDEZ. Año 19, Nº 1, p.57-60.

Comentarios a la Tesis de Mónica Alvarado: "Conciencia fonológica y escritura en niños preescolares: la posibilidad de omitir el primer segmento". SOFÍA VERNON. Año 19, Nº 3, p.51-52.

Comprensión y producción textual en el segundo ciclo de la E.G.B.: estrategias metodológicas. MARÍA ISABEL LÓPEZ. Año 19, Nº 1, p.27-37.

Conciencia fonológica y escritura en niños preescolares: la posibilidad de omitir el primer segmento. MÓNICA ALVARADO. Año 19, Nº 3, p.42-50.

Conciencia fonológica y la lectura, La. Teoría e investigación acerca de una relación compleja. ÁNGELA SIGNORINI. Año 19, Nº 3, p.15-22.

Construcción de la mirada individual: experiencia de un taller de lectura y escritura en el Gran Buenos Aires, La. CAROLINA ESPINOSA. Año 19, Nº 2, p.38-42.

Diversidad y continuidad en situaciones de escritura y revisión en el Jardín de Infantes. MARÍA CLAUDIA MOLINARI. Año 19, Nº 2, p.5-10.

Escritura en primera y segunda lengua: un proceso, dos idiomas, La. AMPARO CLAVIJO Y ESPERANZA TORRES. Año 19, Nº 3, p.33-41.

Estudiantes universitarios como productores de textos, Los. Una experiencia de docencia compartida. ADRIANA BONO Y SONIA DE LA BARRERA. Año 19, Nº 4, p.13-20.

Evaluación de la escritura en el contexto escolar, La. Sus implicancias para la práctica pedagógica. STELLA SERRANO Y JOSEFINA PEÑA. Año 19, Nº 2, p.11-20.

Identidad latinoamericana en la literatura infantil del Caribe. GERARDO TORRES. Año 19, Nº 2, p.31-37.

Inevitable debilidad radical del lenguaje, algunas reflexiones sobre la formación de lectores y la formación de ciudadanos, La. DANIEL GOLDÍN. Año 19, Nº 1, p.5-16.

Juego y sus implicancias educativas en el aprendizaje de la alfabetización, El. IGNACIO DALTON Y JAMES F. CHRISTIE. Año 19, Nº 1, p.39-46.

Lectura conjunta. Proyecto realizado con alumnos que repetían primer grado en la escuela pública brasileña. MERCEDES CUPOLILLO, REGIANA SOUZA SILVA, SHAMIA SOCORRO Y KEITH TOPPING. Año 19, Nº 4, p.21-29.

LECTURA Y VIDA en el quinquenio 93-97: un estudio sociobibliométrico. ANA SOLA VILLAZÓN, PEDRO G. ENRÍQUEZ Y FRABRICIO PENNA. Año 19, Nº 4, p.31-39.

Leer sin urgencias, pensar con tiempo. GRACIELA PERRICONI. Año 19, Nº 1, p.47-50.

Lenguaje integral en la educación intercultural bilingüe, El. Implicancias en la formación de maestros bilingües en Ecuador. ANNELIES MERKX Y ROLANDO PICHÚN SEGUEL. Año 19, Nº 3, p.23-32.

Mezquital, Malintzi y Misión de Chichimecas: la conciencia del lenguaje en el desarrollo de la alfabetización bilingüe. NORBERT FRANCIS. Año 19, Nº 2, p.21-30.

Prolegómenos a una dicotomía insospechada: la frontera entre lo ortográfico y lo tipográfico en los inicios del período alfabético. CELIA DÍAZ Y EMILIA FERREIRO. Año 19, Nº 3, p.5-14.

Relaciones entre lectura y escritura, unidades temáticas, aprendizaje mediante investigación... En busca de la instrucción eficaz para una alfabetización integrada. TIMOTHY SHANAHAN. Año 19, Nº 1, p.17-26.

Texto electrónico: un nuevo reto para la didáctica de la lecto-escritura, El. OCTAVIO HENAO ÁLVAREZ. Año 19, Nº 1, p.51-55.

2. Índice por autores

ALVARADO, MÓNICA. **Conciencia fonológica y escritura en niños preescolares: la posibilidad de omitir el primer segmento.** Año 19, Nº 3, p.42-50.

BONO, ADRIANA Y SONIA DE LA BARRERA. **Los estudiantes universitarios como productores de textos. Una experiencia de docencia compartida.** Año 19, Nº 4, p.13-20.

CHRISTIE, JAMES F. (Ver DALTON, IGNACIO Y JAMES F. CHRISTIE.)

CLAVIJO, AMPARO Y ESPERANZA TORRES. **La escritura en primera y segunda lengua: un proceso, dos idiomas.** Año 19, Nº 3, p.33-41.

CUPOLILLO, MERCEDES; REGIANA SOUZA SILVA; SHAMIA SOCORRO Y KEITH TOPPING. **Lectura conjunta. Proyecto realizado con alumnos que repetían primer grado en la escuela pública brasileña.** Año 19, Nº 4, p.21-29.

DALTON, IGNACIO Y JAMES F. CHRISTIE. **El juego y sus implicancias educativas en el aprendizaje de la alfabetización.** Año 19, Nº 1, p.39-46.

DE LA BARRERA, SONIA. (Ver BONO, ADRIANA Y SONIA DE LA BARRERA.)

DÍAZ, CELIA Y EMILIA FERREIRO. **Prolegómenos a una dicotomía insospechada: la frontera entre lo ortográfico y lo tipográfico en los inicios del período alfabético.** Año 19, Nº 3, p.5-14.

ENRÍQUEZ, PEDRO G. (Ver SOLA VILLAZÓN, ANA Y OTROS.)

ESPINOSA, CAROLINA. **La construcción de la mirada individual: experiencia de un taller de lectura y escritura en el Gran Buenos Aires.** Año 19, Nº 2, p.38-42.

FERREIRO, EMILIA. (Ver DÍAZ, CELIA Y EMILIA FERREIRO.)

FRANCIS, NORBERT. **Mezquital, Malintzi y Misión de Chichimecas: la conciencia del lenguaje en el desarrollo de la alfabetización bilingüe.** Año 19, Nº 2, p.21-30.

GOLDÍN, DANIEL. **La inevitable debilidad radical del lenguaje, algunas reflexiones sobre la formación de lectores y la formación de ciudadanos.** Año 19, Nº 1, p.5-16.

HENAO ÁLVAREZ, OCTAVIO. **El texto electrónico: un nuevo reto para la didáctica de la lecto-escritura.** Año 19, Nº 1, p.51-55.

LÓPEZ, MARÍA ISABEL. **Comprensión y producción textual en el segundo ciclo de la E.G.B.: estrategias metodológicas.** Año 19, Nº 1, p.27-37.

MÉNDEZ, LUIS. **La biblioteca, la lectura y el trabajo con los niños de la calle en Honduras.** Año 19, Nº 1, p.57-60.

MERKX, ANNELIES Y ROLANDO PICHÚN SEGUEL. **El lenguaje integral en la educación intercultural bilingüe. Implicancias en la formación de maestros bilingües en Ecuador.** Año 19, Nº 3, p.23-32.

MOLINA ITURRONDO, ÁNGELES. **Adriana y los recuentos independientes de sus cuentos favoritos.** Año 19, Nº 4, p.5-12.

MOLINARI, MARÍA CLAUDIA. **Diversidad y continuidad en situaciones de escritura y revisión en el Jardín de Infantes.** Año 19, Nº 2, p.5-10.

MOSCHES DE KOSINER, MIRTHA A. **Alfabetización y discriminación.** Año 19, Nº 3, p.53-58.

PENNA, FABRICIO. (Ver SOLA VILLAZÓN, ANA Y OTROS.)

PEÑA JOSEFINA. (Ver SERRANO, STELLA Y JOSEFINA PEÑA.)

PERRICONI, GRACIELA. **Leer sin urgencias, pensar con tiempo.** Año 19, Nº 1, p.47-50.

PICHÚN SEGUEL, ROLANDO. (Ver MERKX, ANNELIES Y ROLANDO PICHÚN SEGUEL.)

SERRANO, STELLA Y JOSEFINA PEÑA. **La evaluación de la escritura en el contexto escolar. Sus implicancias para la práctica pedagógica.** Año 19, Nº 2, p.11-20.

SHANAHAN, TIMOTHY. **Relaciones entre lectura y escritura, unidades temáticas, aprendizaje mediante investigación... En busca de la instrucción eficaz para una alfabetización integrada.** Año 19, Nº 1, p.17-26.

SIGNORINI, ÁNGELA. **La conciencia fonológica y la lectura. Teoría e investigación acerca de una relación compleja.** Año 19, Nº 3, p.15-22.

SOCORRO, SHAMIA. (Ver CUPOLILLO, MERCEDES Y OTROS.)

SOLA VILLAZÓN, ANA; PEDRO G. ENRÍQUEZ Y FABRICIO PENNA. **LECTURA Y VIDA en el quinquenio 93-97: un estudio socio-bibliométrico.** Año 19, Nº 4, p.31-39.

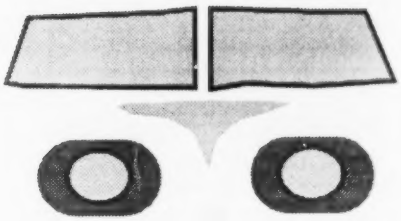
SOUZA SILVA, REGIANA. (Ver CUPOLILLO, MERCEDES Y OTROS.)

TORRES, ESPERANZA. (Ver CLAVIJO, AMPARO Y ESPERANZA TORRES.)

TORRES, GERARDO. **Identidad latinoamericana en la literatura infantil del Caribe.** Año 19, Nº 2, p.31-37.

TOPPING, KEITH. (Ver CUPOLILLO, MERCEDES Y OTROS.)

VERNON, SOFÍA. **Comentarios a la Tesis de Mónica Alvarado: "Conciencia fonológica y escritura en niños preescolares: la posibilidad de omitir el primer segmento".** Año 19, Nº 3, p.51-52.



Costos de la suscripción

Cuota de afiliación individual para América Latina (excepto Argentina): U$S 23

Cuota de afiliación individual para la Argentina: $ 25

Cuota de afiliación institucional sólo para escuelas: U$S 50

Cuota de afiliación institucional para universidades, bibliotecas y otras instituciones: U$S 90

La afiliación anual a la **Asociación Internacional de Lectura** incluye **Lectura y Vida**, material informativo y descuentos en congresos y publicaciones.

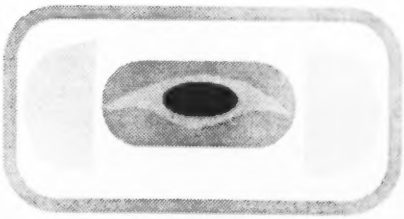
Formas de pago de la suscripción

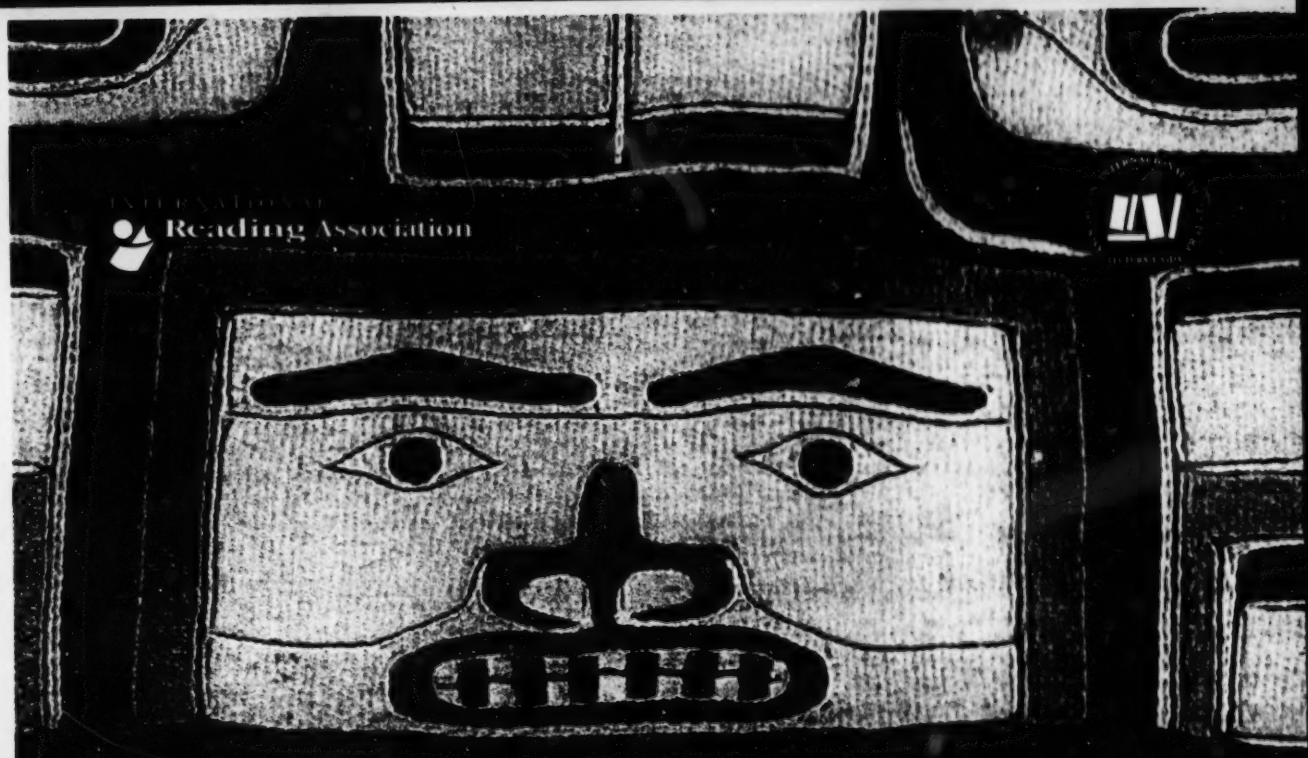
▲ **Exterior**: cheque o giro en dólares sobre un banco de los Estados Unidos a la orden de la **Asociación Internacional de Lectura**, enviado a la Redacción de **Lectura y Vida** en Buenos Aires, o a la sede central de **IRA**.
Recargo por correo vía aérea: U$S 10.

▲ **Argentina**: cheque o giro postal (no telegráfico) a la orden de la **Asociación Internacional de Lectura**, en pesos por $ 25, $ 50 o $ 90, según corresponda, enviado a la Redacción de **Lectura y Vida** en Buenos Aires.

Redacción de **Lectura y Vida**
Lavalle 2116, 8° B
(1051) Buenos Aires, Argentina
Telefax: 953-3211
Fax: (54-1) 951-7508
Horario: lunes a jueves de 12 a 18 hs.

Asociación Internacional de Lectura - IRA
800 Barksdale Road
P.O.Box 8139 Newark
Delaware 19714-8139
U.S.A.





Adriana y los recuentos independientes de sus cuentos favoritos – *Ángeles Molina Iturrondo*

Los estudiantes universitarios como productores de textos. Una experiencia de docencia compartida
Adriana Bono / Sonia de la Barrera

Lectura conjunta. Proyecto realizado con alumnos que repetían primer grado en la escuela pública brasileña
Mercedes Cupolillo / Regiana Souza Silva / Shamia Socorro / Keith Topping

Lectura y Vida en el quinquenio 93-97: un estudio sociobibliométrico
Ana Sola Villazón / Pedro G. Enriquez / Fabricio Penna

Libros recomendados para niños y adolescentes
María Luisa Cresta de Leguizamón

BEST COPY AVAILABLE

Lavalle 2116 - 8
1051 Buenos Aires